

Summary

The objective of this research was to provide data about the effects of the Rock and Water-program and to see if there is a difference between the effects of a Dutch group of boys and a foreign group of boys (Turkish en Moroccan) between the age 10-14. Self-reports were filled in before and after the Rock and Water-program. The results were significant on 'attitude' and 'skills' for the whole group and for the two groups separately. The difference in progression between the two groups for the variable 'attitude' is also significant, this is not the case for the variable 'skills'. That means that the effects of the program on the variable 'attitude' were significant higher for the group of foreign boys than for Dutch boys. The variable 'behavior' was found not be significant. That means that the feelings of the boys were not changed, nor did the frequency of the victimization and the way they react to victimization. The variables 'motivation' en 'effect' were not found to be significant. There were no significant differences found in motivation en effect between the groups. Three of the knowledge-items were found to be significant: 'kick back', 'play secretly' and 'promise money'. If the group was divided in two, only the foreign boys show a significant result on the item 'kick back'. The conclusion of this research is that the Rock and Water-program contributes to an attitude change and a skill change and to a change of some knowledge of the boys in this research. The results show also that on the variable attitude this program has greater effect on foreign boys than on Dutch boys.

Voorwoord

Deze onderzoeksscriptie is in het kader van de afstudeerfase van de studie Pedagogische Wetenschappen geschreven. Mijn interesse voor het onderwerp is ontstaan in mijn stage bij bureau jeugdzorg, afdeling preventie in Haarlem. Tijdens mijn stage heb ik samen met 2 trainers een sociale vaardigheidstraining gegeven. Een stageopdracht was om Rots en Wateroefeningen in de bestaande sociale vaardigheidstraining te passen. Ik moest uitzoeken welke oefeningen geschikt waren. Een van de trainers was zelf Rots en Watertrainer en na mijn stage was mijn interesse gewekt om meer te weten te komen over de training en de effecten ervan op kinderen. Zelf werk ik als gymlerares op een basisschool en heb ik vaak te maken (gehad) met gevallen van victimization. Op mijn school zitten veel allochtone kinderen, dus de onderwerpen: kinderen, allochtonen en victimization staan dicht bij me. Ik heb zelf in het kader van mijn scriptie, op aanraden van Lauk Woltring, de Rots en Watercursus gevolgd en ik ben nu bevoegd om zelf Rots en Watertraining te geven. Na 8 maanden is het dan eindelijk gelukt. Mijn scriptie is af! Met hier en daar wat stressvolle momenten, ben ik er toch met hulp van een aantal mensen goed doorheen gekomen. Mijn dank gaat uit naar mijn begeleider, Jo Hermanns, die me gedurende de hele periode goed heeft ondersteund en me niet teveel zijpaden heeft laten bewandelen. Ook mijn vriend, Piet-Hein, mijn ouders, Nienke en Marjolijn wil ik bedanken voor alle positieve feedback, steun en vooral gezelligheid als ik er even doorheen zat. En mijn broer, Sjors, die me met de laatste loodjes heeft geholpen. Mede dankzij jullie hulp heb ik dit tot een goed einde weten te brengen. Bedankt!

Jolanda Clemens

Amsterdam, december, 2004

Inleiding

Victimization komt overal voor. Thuis, op school, op straat etc. Victimization is een noemer waaronder in deze scriptie alle vormen van mishandeling zijn samengebracht. Omdat er heel veel verschillende definities zijn van bullying, pesten en mishandelen gebruik ik in deze scriptie het begrip victimization en dan specifiek een veel gebruikte definitie, namelijk de definitie van Olweus (1991): *'a person is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative action on the part of one or more persons'*. Er is in de loop der tijd veel geprobeerd om victimization tegen te gaan of te voorkomen. Één van de manieren om victimization te voorkomen en/of te verminderen is door middel van een weerbaarheidstraining.

In deze roerige tijden wordt het debat over normen en waarden in onze samenleving steeds sterker. Het lijkt net alsof je steeds vaker hoort of leest over allerlei soorten misdrijven. Vaak wordt er in de media gesproken over jongeren die verantwoordelijk zijn voor criminaliteit of victimization, maar in werkelijkheid gaat het vaak om jongens/mannen. Naast dat jongens vaker dader zijn dan meisjes, zijn ze ook vaker slachtoffer van victimization. Het is hoog tijd dat er aandacht komt voor jongens. Uit onderzoek blijkt dat deze groep kwetsbaar is en het steeds moeilijker vindt om aansluiting te vinden in het huidige onderwijs en daaropvolgend een plaats in de maatschappij te verwerven. Andersom geldt ook dat onderwijs en maatschappij steeds minder oog blijken te hebben voor de specifieke kwaliteiten en ontwikkelingsopgaven van jongens. Het blijkt dat veel ouders en scholen hoge eisen aan jongens stellen. Deze eisen stroken niet met hun ontwikkeling met als gevolg dat jongens afhaken of de aandacht trekken met storend probleemgedrag (Ykema, 2003).

Marokkaanse jongens in onze maatschappij komen de laatste tijd vaak negatief in het nieuws. Het lijkt wel alsof het steeds slechter met ze gaat. De vraag is of dat ook zo is, of dat de kwestie (vooral) door de media uit proporties wordt geblazen en we daardoor een verkeerd beeld krijgen van deze jongens. Is er sprake van morele paniek zoals Baerveldt dat noemt of is het werkelijkheid? Uit het stukje over jongens in het algemeen en uit cijfers van justitiële inrichtingen blijkt dat jongens het moeilijk hebben in onze maatschappij. 79,4% van de jeugdigen in opvanginrichtingen zijn jongens. Hiervan is de grootste groep van Nederlandse afkomst (41,4%), de tweede grootste groep is van Marokkaanse afkomst (16,4%). In behandelinrichtingen is 73,2% van de jeugdigen een jongen. Hiervan is 53,7% van

Nederlandse afkomst en 10,1% van Marokkaanse afkomst. Uit deze cijfers kan je concluderen dat naast jongens in het algemeen, vooral Nederlandse en Marokkaanse jongens het moeilijk hebben in de huidige maatschappij. De grootste groep die vastzit is tussen de 16 en 17 jaar. Het is daarom zaak jongens op een jonge leeftijd te bereiken en ze te helpen op weg naar volwassenheid.

Mijn onderzoek richt zich op de Rots en Watertraining. Ook een programma dat een bijdrage probeert te leveren aan het tegengaan en/of beperken van victimization en kinderen te helpen bij het opgroeien tot weldenkende mensen die beschikken over zelfreflectie, zelfbeheersing en zelfvertrouwen. Het programma is bekroond met de Jan Brouwerprijs ter preventie van kindermishandeling. Het is een programma, dat niet zoals vele andere programma's verbaalcognitief is ingesteld, maar werkt vanuit een psychofysieke benaderingswijze. Veel trainingen slaan niet aan bij Marokkaanse jongens. Hoe zit dit met de Rots en Watertraining? Een feit is dat er in de Islamitische cultuur meer respect bestaat voor vechtsporten en weerbaarheid. Het is belangrijk om voor jezelf op te kunnen komen. Een tweede feit is dat Marokkaanse gezinnen minder verbaalcognitief zijn ingesteld dan Nederlandse gezinnen. Er is sprake van een bevelshuishouden en geen onderhandelingshuishouden. Via de fysieke weg zou je Marokkaanse jongens misschien beter kunnen bereiken dan via de verbaalcognitieve weg die veel trainingen bewandelen. Of dat ook daadwerkelijk zo is, hoop ik met deze scriptie te kunnen vaststellen.

De probleemstelling in mijn onderzoek luidt

‘ Wat zijn de effecten van de Rots en Watertraining bij jongens en zijn er verschillen in effecten tussen jongens met een allochtone achtergrond en jongens met een Nederlandse achtergrond’.

In Hoofdstuk 1 wordt ingegaan op het begrip victimization. Wat zijn de oorzaken en gevolgen van victimization en wat zijn de teweere stellingen tegen victimization. In hoofdstuk 2 komen de sekseverschillen aan bod. Welke factoren spelen een rol in het ontstaan van sekseverschillen en wat is de rol van sekseverschillen in het ontstaan en in stand houden van victimization? Wat is er misgegaan bij jongens die slachtoffer of dader zijn van victimization? Wat is de rol van de genen, de opvoeding en/of de omgeving bij deze jongens? In Hoofdstuk 3 komen de kenmerken van Marokkaanse gezinnen aan bod en wat voor invloed dit heeft op de victimization en criminaliteit van Marokkaanse jongens. In Hoofdstuk 4 wordt een

overzicht gegeven van een aantal bestaande trainingen in binnen- en buitenland en deze worden met elkaar vergeleken. Wat de trainingen gemeenschappelijk hebben is het doel, namelijk om kinderen beter te laten functioneren in de maatschappij. In Hoofdstuk 5 wordt onder andere beschreven hoe de Rots en Watertraining is ontstaan, wat de training inhoudt, wat de rode draden van de training zijn. Het nadeel is dat er tot nu toe weinig wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar het effect van trainingen. Helpt een training nou daadwerkelijk jongeren beter te beschermen tegen victimization? En helpt een training jongeren om te gaan met hun energie? Helpt een training om de attitude van jongeren te veranderen? Met dit onderzoek hoop ik daar een steentje aan bij te dragen door de effecten van de Rots en Watertraining op een wetenschappelijk manier te onderzoeken en dus objectief te kijken of de training effect heeft en zo ja, op welke gebieden de training effect heeft.

Inhoudsopgave

Summary	1
Voorwoord	2
Inleiding	3
Inhoudsopgave	6
H.1. Victimization	9
1.1. Wat is victimization	9
1.2. De karakteristieken van een bully	10
1.3. De karakteristieken van een whipping boy/victim	12
1.4. De oorzaken van victimization	12
1.5. De gevolgen van victimization	14
1.5.1. Gevolgen korte termijn	14
1.5.2. Gevolgen lange termijn	15
1.6. Teweer stellingen tegen en manieren van reageren op bullying	15
H.2 Sekseverschillen	16
2.1. Sekseverschillen in victimization	16
2.2. Verklaringen voor het verschil in victimization tussen jongens en meisjes	17
2.2.1. Invloed van hormonen op de ontwikkeling van sekseverschillen	17
2.2.2. (verschillen in de) werking van de hersenen	17
2.2.3. Genderrol in socialisatie	18
H.3 Verschillen tussen Marokkanen en Nederlanders	21
3.1. Gezinssituatie Marokkaanse jongens	21
3.2. Marokkaanse jongens en victimization/criminaliteit	22
H.4 Interventieprogramma's in Nederland	26
4.1. Bestaande trainingen voor bullies/victims in Nederland	26
4.2. Het Marietje Kessels Project	27
4.2.1. Doelgroep	27
4.2.2. Inhoud en doelen van de training	27
4.2.3. Onderzoek/evaluatie van de training	28
4.3. 'Kijk naar je eigen'	29
4.3.1. Doelgroep	29
4.3.2. Inhoud en doelen van de training	29
4.4. Binken en Bangeriken	30

4.4.1. Doelgroep	30
4.4.2. Inhoud en doelen van de training	31
4.4.3. Onderzoek/evaluatie	32
4.5. Leefstijltraining	33
4.5.1. Doelgroep	33
4.5.2. Inhoud en doelen van de training	33
4.5.3. Onderzoek/evaluatie	34
4.6. Overeenkomsten en verschillen tussen de trainingen	35
4.7. Resultaten internationaal onderzoek	35
4.8. Conclusies	38
H.5 De Rots en Water-training	39
5.1. Het ontstaan van de training	39
5.2. Doelgroep(en)	39
5.3. Doelen	40
5.4. Inhoud van de training	41
5.5. Het Rots en Water-huis	43
5.6. De vier rode draden van de Rots en Water-training	45
5.6.1. Het Rots en Water-concept	45
5.6.2. Het leren gronden, centreren en concentreren	47
5.6.3. De psychofysieke werkwijze	49
5.6.4. De ontwikkeling van fysieke communicatievormen	51
5.7. Onderzoek/evaluatie naar de Rots en Water-training	52
H.6 De onderzoeksopzet en onderzoeksvragen	53
6.1. Onderzoeksopzet	53
6.2. Onderzoeksvraag	54
6.3. Instrumentarium	54
6.4. Onderzoeksgroep	57
6.5. Het analyseplan	57
H.7 Resultaten	59
7.1. Uitvoering van het onderzoek	59
7.2. Kwaliteit van de instrumenten	59
7.3. De voormeting	60
7.4. De nameting	62
7.5. De effecten	64

H.8 De discussie	70
8.1. De samenvatting	70
8.2. De discussie	71
8.3. Aanbevelingen	72
Literatuuropgave	75
Bijlages	77

H.1 Victimization

1.1. Wat is victimization

Victimization is een verzamelnaam voor allerlei soorten mishandeling. Er zijn in de loop der tijd vele definities geformuleerd door verschillende onderzoekers. De definitie die ik in dit onderzoek het best vond passen en die nationaal en internationaal zeer bekend is, is de definitie van Olweus: 'a person is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative action on the part of one or more persons' (1991). Hieronder valt dus onder andere pesten (aangeduid als bullying) en fysieke en geestelijke mishandeling (vooral) toegebracht door leeftijdgenoten.

Bullying is een term die je vaak tegenkomt in combinatie met victimization en die ook in dit onderzoek vaak terug zal komen. Bij bullying gaat het om een specifieke vorm van agressie (direct of indirect), erop gericht iemand pijn te doen. Dit gebeurt zonder directe aanleiding, met opzet, herhaaldelijk en gedurende een langere tijd, waarin het slachtoffer onderdrukt wordt en bedreigd wordt. Er is sprake van een ongelijkheid in mentale en fysieke kracht. Het slachtoffer is vaak zwakker en is niet in staat zichzelf te verdedigen (Camodeca, 2003).

Whitney en Smith (1993) onderzochten de vormen die bullying kan aannemen en kwamen tot de conclusie dat meer dan 50% van bullying gebeurt door middel van schelden, daarna volgt slaan, bedreigen en het verspreiden van roddels. Bullying vindt al op de peuterspeelzaal plaats (Kochenderfer en Ladd, 1996). Het vindt vaak plaats als er geen volwassenen aanwezig zijn (geen leraar of ouder). Kleedkamers, speelplaatsen, pauzes zijn plekken waar bullying plaatsvindt. Maar ook in klaslokalen en op weg van school naar huis en andersom is er sprake van bullying (Boulton & Underwood, 1992; Glover, Gough, Johnson & Cartwright, 2000; Olweus, 1993; Whitney & Smith, 1993). Het zijn vaak meerdere bullies tegen één slachtoffer en er zijn vaak leeftijdgenoten aanwezig tijdens het bullying (Craig & Pepler, 1997; O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Pepler & Craig, 1995). 10% van de kinderen op de basisschool heeft te maken met extreme victimization (Perry, Kusel and Perry, 1988; Olweus, 1979).

Kinderen zijn zowel fysiek als verbaal slachtoffer van victimization. Uit het onderzoek van Perry, Kusel & Perry (1988) bij 9-12 jarigen blijkt de fysieke victimization af te nemen met

de jaren, terwijl de verbale victimization gelijk blijft. Een aantal andere onderzoekers beweert dat het aantal kinderen dat slachtoffer is van fysieke als ook verbale victimization afneemt met de leeftijd (Olweus, 1991; Whithney & Smith et al., 1993). Smith et al. (1999) concludeerden dat er twee redenen zijn voor deze daling met de leeftijd. De eerste reden is rekenkundig: hoe jonger de kinderen, hoe meer oudere kinderen er zijn en dus meer potentiële bullies. De tweede reden is dat sommige slachtoffers in de loop der jaren strategieën ontwikkelen om het bullying te stoppen.

Bullying wordt net als ander gedrag, beïnvloed door sociale netwerken. Kinderen die op elkaar lijken, vormen groepen (Cairns & Cairns, 1991; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997). Als agressieve kinderen samen een groep vormen, kan dit leiden tot het versterken van elkaars agressieve gedrag. Wat betreft de bully is de basisschool de periode waarin agressieve gedragspatronen zich vormen en een voorspeller worden voor agressief gedrag in de adolescentie (Eron, 1987; Olweus, 1979). En wat betreft victimization blijkt zich rond de brugklas een stabiliteit te gaan vormen (Olweus, 1978). Kinderen die op deze leeftijd slachtoffer zijn van victimization zijn dat een paar jaar later nog steeds.

1.2. De karakteristieken van een bully

Bij bullies denkt het grote publiek aan fysiek sterke jongens met een grote mond die er snel op los slaan om zo andere kinderen te intimideren. Ze houden van de macht die ze daarmee krijgen. Op deze macht is ook hun populariteit gebaseerd. Verder zijn ze vaak niet al te slim en compenseren ze dat op een agressieve manier. Is dit ook zo, zijn deze veronderstellingen te onderbouwen met feiten uit onderzoek? Uit onderzoek van Olweus (1978) komen een aantal specifieke karaktereigenschappen van bullies naar voren die hieronder worden gegeven.

Kenmerken van een bully volgens Olweus (1978):

- is agressief zowel verbaal als fysiek naar leeftijdgenoten en leraren toe
- heeft een positief zelfbeeld
- vaker een jongen dan een meisje
- Sociaal vaardig
- fysiek sterker dan een gemiddelde jongen
- is redelijk populair bij zijn leeftijdgenoten
- haalt gemiddelde of soms net onder het gemiddelde cijfers

- Heeft een positieve houding t.o.v. geweld en het gebruik ervan
- Reageert agressief in verschillende situaties (dus niet alleen maar in één bepaalde situatie)
- Agressie vertoont stabiliteit gedurende lange tijd (zelfs jaren)
- Het gedrag verandert niet ondanks druk van school en omgeving

Het beeld dat er van bullies bestaat komt dus op sommige punten overeen met de werkelijkheid. Ze zijn inderdaad agressief en sterk. Maar op sommige punten niet. Ze zijn niet dom en ook niet impopulair bij hun leeftijdgenoten. Of dit laatste komt doordat ze hun leeftijdgenoten intimideren of dat ze gewaardeerd worden om andere eigenschappen wordt niet duidelijk uit dit onderzoek.

Als we de karakteristieken van populaire jongens vergelijken met de kenmerken van de bullies, kun je concluderen dat er overeenkomsten zijn. In een onderzoek van Dodge et al. (1990) worden de karakteristieken van populaire jongens in groep 7/8 onderzocht. Bij jongens vanaf een jaar of 10-11 staat leiderschap, sociale interactie en overredingskracht garant voor populariteit. Als je deze karakteristieken van populariteit vergelijkt met de kenmerken van bullies hierboven genoemd, dan kun je concluderen dat de eerste overeenkomst tussen bullies en populaire jongens de karakteristiek sociale interactie is. Bullies zijn, net als populaire jongens, goed in de sociale interactie omdat ze goede sociale vaardigheden hebben. Naast de sociale vaardigheden zijn bullies redelijk slim, ze hebben een positief zelfbeeld en zijn fysiek sterk. Bij de karakteristieken van populaire jongens in het onderzoek van Dodge wordt niks gezegd over een verband tussen fysiek sterk zijn en populariteit en slimheid en populariteit. Het kenmerk positief zelfbeeld wordt indirect wel genoemd in de begrippen overredingskracht en leiderschap, want zonder een positief zelfbeeld zou een jongen nooit het geloof in zichzelf hebben om overredingskracht te tonen en het leiderschap op zich te nemen. Dus leiderschap en overredingskracht gelden samen als de tweede karakterovereenkomst tussen bullies en populaire jongens. Uit de genoemde overeenkomsten tussen bullies en populaire jongens blijkt dat hun populariteit dus niet alleen voortkomt uit het intimideren van hun leeftijdgenoten. Ze hebben wel degelijk een aantal kwaliteiten waar ze hun populariteit mee verdienen, er in ieder geval voor zorgen dat ze niet afgewezen worden door de peergroup.

1.3. De karakteristieken van een whipping boy/victim

Een whipping boy is een slachtoffer van bullying (Olweus, 1978). Bij een whipping boy denk je al snel aan een jongen die fysiek zwak is, slim, verlegen en impopulair. Iemand die niet van zich afbijt en met zich laat sullen. Klopt dit beeld met feiten uit onderzoek? Hieronder volgen de specifieke karaktereigenschappen van whipping boys.

Kenmerken van een whipping boy (Olweus, 1978):

- angstig
- onzeker
- niet populair bij leeftijdgenoten
- weinig zelfvertrouwen
- negatief zelfbeeld
- fysiek vaak zwakker dan zijn gemiddelde leeftijdgenoot
- over het algemeen niet-agressief

Het beeld dat veel mensen hebben komt aardig overeen met de kenmerken hierboven genoemd. Maar het feit van wel of niet populair zijn bij leeftijdgenoten is niet een synoniem voor bullying/victimization. Wat leidt er uiteindelijk dan toe dat ze slachtoffer worden van bullying?

1.4. De oorzaken van victimization

Lokken slachtoffers van victimization het zelf uit? Zo ja, op wat voor manier dan? Je kan aan de slachtoffers en bullies vragen wat zij als oorzaak zien voor het bullying of de victimization. Het antwoord van bullies blijkt dan te zijn dat de whipping boys het zelf uitlokten of ze zeggen geen reden te weten (Boulton & Underwood, 1992; Junger-Tas and van Kesteren, 1999).

Egan en Perry (1998) hebben onderzoek gedaan naar de rol van persoonlijkheidskenmerken bij victimization. Zij hebben onderzoek gedaan naar de vraag of slachtoffers door hun persoonlijkheid de victimization over zich afroepen? Is het zo dat deze kinderen de bullies op een of andere manier irriteren en uit hun tent lokken om agressief te reageren? Uit het onderzoek blijkt dat de meerderheid van de slachtoffers passive whipping boys zijn en dat ze de victimization niet zelf uitlokken. Tenminste niet door de bullies te provoceren. Ze lokken

het wel op een andere manier uit, namelijk door passief te zijn en zich zwak op te stellen. Een kleine minderheid van de slachtoffers, bestaand uit provocative whipping boys, lokken het gedeeltelijk zelf uit door de bullies te irriteren en te provoceren (Olweus, 1978).

De whipping boys zullen antwoorden op de vraag of ze weten waarom ze slachtoffer zijn van bullying zeggen, dat ze zich fysiek en mentaal zwak voelen en zich niet kunnen verdedigen tegen de bullies, maar ze kunnen geen reden geven waarom nou juist zij slachtoffer zijn, aangezien er meer kinderen fysiek en mentaal zwak zijn (Whitney and Smith, 1993). Het antwoord op deze vraag wordt duidelijk in het onderzoek van Egan en Perry (1998), namelijk dat een laag zelfbeeld hierin een sleutelrol vervult. Alleen fysieke of mentale zwakheid of zwakke sociale vaardigheden hoeven niet te leiden tot victimization. Deze gedragskenmerken leiden vaker tot victimization als kinderen daarnaast ook nog een lager zelfbeeld hebben, dan kinderen die hun zwakheden compenseren met een hoog zelfbeeld of een sterke positie in de peergroep. Hoe negatiever het zelfbeeld hoe sterker het verband is tussen risicokaraktereigenschappen (zoals angstig zijn en onzekerheid) en victimization (Egan & Hodges, 1999).

Naast de gedragskenmerken is het hebben van vrienden ook belangrijk voor de kans wel of geen slachtoffer te worden van victimization. Uit de karaktereigenschappen bij 1.3. kan je zien dat whipping boys niet populair zijn bij hun leeftijdgenoten. Ze worden vaak afgewezen door hun leeftijdgenoten. Dit noemen we ook wel peer-rejectie. Kinderen zonder vrienden worden sneller slachtoffer van victimization. Redenen hiervoor zijn dat bullies peer-rejected kinderen aanvallen omdat ze niet bang hoeven te zijn voor reacties van anderen (bijvoorbeeld klasgenoten), peer-rejected kinderen zijn vaker alleen en dus makkelijker aan te vallen en peer-rejected kinderen hebben minder kans een goed advies te krijgen van vrienden over hoe om te gaan met de bullies (Egan & Hodges, 1999).

Hoeveel vrienden een kind heeft maakt niet zoveel uit, wel het karakter van deze vrienden. Vooral vrienden met externaliserend gedrag helpen victimization tegen te gaan. (Hodges et. al., 1997)

Naast gedragskenmerken en de status in de peergroep is er gekeken naar andere mogelijke oorzaken voor victimization. Sekse en leeftijd gaven in het onderzoek van Egan & Perry (1993) geen significant verband met victimization. Andere onderzoekers zoeken de oorzaken in het temperament, genetische aanleg, familie en culturele achtergrond, schoolklimaat en beleid (Olweus, 1993; Rigby, 1997; Ross, 1996). Overprotectie door ouders kan leiden tot victimization (Olweus, 1993; Rigby, 1997), net als te autoritaire ouders, niet-speels en niet-

spontaan oudergedrag (cf. Randall, 1997). Verder onderzoek is altijd nodig om zo de oorzaken nog preciezer vast te stellen en misschien nieuwe oorzaken te ontdekken.

Het is een algemene assumptie dat slachtoffers van victimization dit uitlokken en/of versterken door zich op bepaalde manieren te gedragen. Dit wordt in de hiervoor genoemde onderzoeken bevestigd. Onder andere Egan en Perry (1998) bevestigen dit in hun onderzoek. Doordat kinderen een laag zelfbeeld hebben, zich fysiek en mentaal zwak voelen en zwakke sociale vaardigheden hebben, geven ze een signaal af aan de bullies dat ze zich niet kunnen verdedigen. Daarnaast zijn ze vaak afgewezen door de peergroep en hebben dus niemand die het voor ze opneemt. Een kleine groep slachtoffers provoceren de bullies juist. In beide gevallen is dit gedrag ineffectief en leidt het tot victimization. Of je echt over schuld mag praten, is natuurlijk de vraag. En bij wie ligt de schuld dan? Zowel kinderen die slachtoffer zijn van victimization als bullies vertonen probleemgedrag.

De tijd is voorbij dat je probleemgedrag louter kunt wijten aan een verkeerde opvoeding of slechte vrienden. Een gedragsstoornis blijkt altijd een combinatie van erfelijke aanleg en omgevingsinvloeden te zijn (Doreleijers, 2004).

1.5. Gevolgen van victimization

De gevolgen van victimization zijn niet te generaliseren. Ieder persoon is uniek en dus zal victimization nooit precies dezelfde gevolgen hebben op korte termijn en ook niet op lange termijn. Niettemin is er in onderzoek wel een relatie gevonden voor victimization aan de ene kant en de latere persoonsontwikkeling aan de andere kant voor zowel bullies als slachtoffers.

1.5.1. Gevolgen korte termijn

Slachtoffers van victimization hebben last van een negatief zelfbeeld, onzekerheid, meer depressies, eenzaamheid, aanpassingsproblemen en angst (cf. Hawker and Boulton, 2000). Verder verliezen ze hun interesse in school en een eventuele vervolgopleiding door hun angst, haat en negatieve zelfbeeld (Junger-Tas & van Kesteren, 1999; Rigby, 1997; Ross, 1996).

1.5.2. Gevolgen lange termijn

Zowel bullies als slachtoffers kunnen in hun latere leven relatieproblemen en gedragsproblemen ontwikkelen (Gilmartin, 1987; Rigby, Whish & Black, 1994). Bullies vertonen vaak antisociaal gedrag zoals het vroegtijdig uitvallen op school, delinquentie, geweld, alcohol, misbruik (Loeber, 1990; Loeber & Dishion, 1983) en ze lopen het risico psychiatrische stoornissen te ontwikkelen zoals ADHD en CD (Kumpulainen, Räsänen & Puura, 2001). Een lange-termijn consequentie voor slachtoffers van victimization is het sociale isolement in de adolescentie. Mensen die het slachtoffer zijn van victimization hebben moeite (intieme) relaties aan te gaan met iemand (van de andere sekse) (Gilmartin, 1987).

1.6. Twee stellingen tegen en manieren van reageren op bullying

De gevolgen van bullying hangen onder andere af van de gebruikte coping strategieën van kinderen die het slachtoffer zijn geweest van victimization.. Probleemoplossende strategieën, hulp zoeken, negeren of vermijden zijn allemaal strategieën om redelijk om te gaan met bullying als het bullying tenminste niet te heftig is. Nonchalance is de beste manier gebleken om bullying te stoppen (Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996). Andere protectieve factoren zijn: het hebben van vrienden (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994; Hodges, Boivin, Vitaro & Bokowski, 1999; Pellegrini et al., 1999) en de interventie van volwassenen (Hoover, Oliver & Hazler, 1992). Naar de meest succesvolle strategieën moet nog meer onderzoek worden gedaan. Veelbelovend lijken de peersupport groepen. Kinderen die andere kinderen helpen als ze gepest worden. Dit lijkt goed te werken zowel op de gepeste kinderen als op het gehele schoolklimaat (Cowie, 2000) De peersupporters gaven aan dat ze veel hadden aan de vaardigheden die ze leerden en het samenwerken op een training (Cowie et al., 2002).

H.2 Sekseverschillen

Jongens en meisjes verschillen. Niet alleen qua uiterlijk, maar ook wat betreft hun hormonen, hun genen, hun gedrag, hun interesses, hun hersenstructuur en hun socialisatie. Ook qua victimization zijn er verschillen waar te nemen tussen jongens en meisjes.

2.1 Sekseverschillen in victimization

Sommige onderzoekers beweren dat meisjes en jongens ongeveer net zo vaak betrokken zijn bij victimization, alleen zijn jongens vaker dan meisjes in de rol van bullie te vinden (Boulton & Smith, 1994 en Whitney & Smith, 1993 geciteerd in Camodeca, 2003). Maar het merendeel van de onderzoekers is toch van mening dat jongens vaker dan meisjes betrokken zijn bij bullying, zowel in de rol van bullie als in de rol van victim (Boulton & Underwood, 1992; Olweus, 1993). Uit recente studies blijkt dat het verschil tussen jongens en meisjes vooral zit in de stijl van bullying (Crick & Grotpeter, 1995; Whitney & Smith, 1993 geciteerd in Camodeca). Jongens gebruiken meer fysiek geweld en meisjes meer verbaal en psychisch geweld waardoor de slachtoffers geïsoleerd raken en/of hun reputatie beschadigd is (Crick et al., 1997; Crick, Werner, et al., 1999; Schafer et al., 2002 geciteerd in Camodeca). Jongens gebruiken meer openlijk geweld om zo geaccepteerd te worden door hun leeftijdgenoten. Bij meisjes wordt dit gedrag snel afgekeurd door opvoeders, terwijl het bij jongens tot op zekere hoogte geaccepteerd wordt.

Er is een verschil in strategieën van jongens en meisjes wat betreft victimization. Jongens hebben de neiging om in de aanval te gaan (Kochenderfer & Ladd, 1997; Salmivalli, Karhunen, et al., 1996; Smith, Shu & Madsen, 2001) en ze hebben de neiging het alleen op te lossen, terwijl meisjes snel hulp zoeken (Kochenderfer-Ladd, 1997 and Skinner, 2002 geciteerd in Camodeca). Is dit nou te verklaren door een verschil in genen of wordt het kinderen aangeleerd op een bepaalde manier te reageren? Kortom, welke factoren spelen een rol bij de sekseverschillen (in victimization)?

2.2. Verklaringen voor het verschil in victimization tussen jongens en meisjes:

2.2.1. Invloed van hormonen op de ontwikkeling van sekseverschillen

Mannen en vrouwen gaan al een paar weken na de conceptie van elkaar verschillen (Kimura, 1992; Moir en Jessel, 1990, Zlotnik, 1993). Onderzoek toont aan dat zes of zeven weken na de conceptie het Y-chromosoom er al voor zorgt dat de mannelijke foetus wordt omgebouwd en doorontwikkeld tot de mannelijke vorm (Kimura, 1992, Moir & Jessel, 1990). Dit doet hij niet alleen, maar samen met het mannelijke hormoon testosteron. Het hormoon dat volgens een groot aantal onderzoeken aangegeven wordt als grootste determinant in de differentiatie van het zenuwstelsel (Collaer & Hines, 1995).

Bij jongens stijgt het testosterongehalte vlak na de geboorte, blijft een paar maanden hoog en daalt dan weer. Tot aan de puberteit blijven de testosteronconcentraties laag. Het is niet duidelijk of het testosteron gedurende deze periode ook zonder effect is. In de puberteit schiet het testosterongehalte omhoog (Moir & Jessel, 1990). Het veel hogere testosteronniveau van jongens leidt niet alleen tot snelle handeling, maar ook tot onrust, onbesuisde actie of agressie. (Delfos 2001 a)

2.2.2. (Verschillen in de) werking van de hersenen

Gedurende de kinder- en tienerjaren en de adolescentie zal de manier waarop de hersenen zich hebben ontwikkeld, in een subtiel samenspel met hormonen, een fundamentele invloed uitoefenen op de geesteshouding van de mens, het gedrag en de manier waarop we verstandelijk en emotioneel functioneren (Moir & Jessel, 1990). Hiermee wordt dus gezegd dat kinderen geen onbeschreven bladen zijn waarop volwassenen hun instructies kunnen schrijven. Kinderen worden met een 'mannelijk' of 'vrouwelijk' brein geboren.

De hersenen bij de mens zijn verdeeld in een hersenstam, cerebellum (de kleine hersenen) limbische systeem en de bovenste hersenen de neocortex. Deze neocortex is verdeeld in een rechter en een linkerhersenhalft welke verbonden worden door het corpus callosum (Moir &

Jesel, 1990). Rechts zitten ruimtelijk bewustzijn, kinetische intelligentie, muziek, creativiteit en een groot deel van de emotieverwerking. Links zitten vooral taal, logos, ratio en deels wiskunde, het bewuste nadenken. Bij jongens wordt de rechterhersenhelft door testosteron extra gestimuleerd en de linker wat meer geremd. Beide hersenhelften kunnen zelfstandig functioneren; alleen kan de rechterhersenhelft zijn belevenissen niet kenbaar maken.(Zlotnik, 1993).

De hersenen van jongens zijn wat meer gelateraliseerd, meer gebonden aan een hersenhelft. Bij meisjes zijn voornoemde functies meer over beide helften verdeeld en verbonden. De verbindingen tussen beide hersenhelften komen bij jongens wat trager tot stand omdat hun hersenbalk (corpus callosum) minder dik is en er dus minder verbindingen tussen de beide hersenhelften zijn (Allen & Gorski, 1992). Het corpus callosum is belangrijk voor de coördinatie tussen de beide hersenhelften (e.Ag. Sperry, 1977 geciteerd in Moir & Jessel). Doordat mannen minder verbindingen hebben dan vrouwen, is de uitwisseling van informatie tussen beide hersenhelften minder overvloedig en de coördinatie tussen beide hersenhelften minder. De desbetreffende informatie wordt minder makkelijk aan de ‘verbale’ linkerhelft van de hersenen overgedragen (Witleson, 1978 en 1985). Om die reden is het voor mannen vaak moeilijker hun gevoelens te verwoorden.

Dit betekent voor de victimization dat jongens/mannen die slachtoffer zijn van victimization dit minder makkelijk aan iemand zullen vertellen omdat ze hun gevoelens op dat moment niet goed kunnen verwoorden. Ze staan er daardoor alleen voor en moeten het zelf proberen op te lossen. Het voorgaande wordt bevestigd in het in hoofdstuk 1 genoemde onderzoek van Kochenderfer & Ladd (1997) en Salmivalli, Karhunen, et al., (1996) waarin wordt geconcludeerd dat jongens, in het geval van victimization, het vaker alleen op willen lossen, terwijl meisjes snel hulp zoeken (Kochenderfer-Ladd, 1997; Skinner, 2002 geciteerd in Camodeca). Bij de teweerstellingen tegen victimization werd ‘hulp zoeken’ genoemd als een goede manier om de victimization te stoppen. Deze teweerstelling zullen jongens dus niet vaak kiezen.

2.2.3. Genderrol in socialisatie

Onder socialisatie wordt het proces verstaan waarbij we leren een deel van deze maatschappij te zijn, waarin we ons de waarden en normen en gebruiken van die maatschappij eigen maken

tot ze een deel zijn geworden van onze persoonlijkheid (Meulenbelt, 1984). In hoeverre is het feit dat jongens stereotiep mannelijk gedrag en meisjes stereotiep vrouwelijk gedrag vertonen een gevolg van de socialisatie? In hoeverre hebben jongens geleerd dat agressief gedrag normaal gedrag is voor hen? Een mogelijke reden voor de agressiviteit van jongens is hierboven genoemd, namelijk het testosterongehalte bij jongens is hoger dan bij meisjes wat meer agressiviteit veroorzaakt (Maccoby & Jacklin, 1966; Delfos, 2001). Wat de rol van socialisatie is, wordt nu besproken.

Al voor de geboorte van het kind is het hoofdonderwerp het geslacht van het kind. Wordt het een jongen of een meisje? Als het kind geboren is en duidelijk is wat het geslacht van het kind is, begint de opvoeding en de socialisatie van het kind. Belangrijk in de ontwikkeling van sekseverschillen is de interactie tussen ouder en kind. Jongens worden bijvoorbeeld door hun ouders meer gestimuleerd om te kruipen en lopen. In het algemeen worden ze meer fysiek gestimuleerd (Frisch, 1977; MacDonald & Parke, 1986 geciteerd in Vasta, Haith & Miller, 1999). Meisjes worden door hun ouders meer verbaal gestimuleerd. Tegen meisjes wordt meer taal gebruikt en hun geluidjes worden meer geïmiteerd (Leaper, Anderson & Sanders, 1998; Wasserman & Lewis, 1985 geciteerd in Vasta, Haith & Miller, 1999). Nog een voorbeeld is dat moeders al tussen de derde en de zesde maand in het spelen met hun zoon geleidelijk overgaan van 'nabijheidsdrang' naar meer 'afstandsdrang'. Zij versterken daardoor zijn onafhankelijkheid en zelfstandige exploratie van de omgeving. Bij meisjes duurt het soms anderhalf jaar langer voordat moeders overgaan tot 'afstandsdrang' (Tavecchio, 1989).

De twee stellingen tegen bullying zijn onder andere hulp zoeken, interventie van volwassenen, nonchalance. Als je kijkt naar de manier van opvoeden die hierboven wordt genoemd, dan kan je concluderen dat het geen van allen gestimuleerd wordt in de opvoeding van jongens. Ze worden fysiek gestimuleerd. Ze moeten al snel situaties en/of spelletjes zelf oplossen, onafhankelijk zijn. Ze worden gestimuleerd om buiten het zicht van volwassenen te spelen. Hieruit blijkt dat de opvoeding niet overeen komt met wat we later van jongens verlangen in het geval van twee stellingen tegen victimization, namelijk dat we willen dat ze hulp zoeken bij leeftijdgenoten en/of volwassenen, dat ze nonchalant zijn en niet fysiek in de aanval gaan.

Nog een aspect van de opvoeding is dat ouders verwachten dat jongens en meisjes verschillend zijn van karakter, ze gedragen zich daarnaar, waarop kinderen de neiging hebben

om daar op hun beurt weer op te reageren. Van jongens wordt bijvoorbeeld verwacht dat ze vuiler, slordiger en wilder zullen zijn, geen wonder dat jongens zich ook op die manier ontwikkelen (Meulenbelt, 1984). Meisjesgedrag wordt bij jongens snel afgekeurd door ouders uit angst dat jongens homoseksueel zullen worden, meer dan andersom (Pogrebin, 1983 geciteerd in Meulenbelt). Nadat kinderen 2 jaar zijn, wordt speelgedrag wat karakteristiek is voor de sekse positief gestimuleerd door ouders en speelgedrag wat karakteristiek is voor de andere sekse negatief beantwoord (Fagot & Leinbacht, 1987; Lytton & Romney, 1991 geciteerd in Vasta, Haith & Miller, 1999). Het resultaat is onder ander dat jongens eerder geneigd zijn de fysieke, pedagogische en gevoelsmatige grenzen om hen heen op te blazen, terwijl meisjes meer conformerend en accepterend zijn; jongens zullen actiever en roekelozer zijn, terwijl meisjes daarentegen meer inactief en angstig zullen zijn (Zlotnik, 1991). Het onderzoek van Kindlon en Thompson (1999) heeft uitgewezen dat ouders nog steeds, zowel de vader als de moeder, op heel subtiele wijze, jongens afhouden van het denken en praten over gevoelens.

In het geval van victimization zal een jongen actief en roekeloos zijn in plaats van conformerend en inactief. Het zal eerder fysiek in de aanval gaan, dan vermijden en negeren. En hij zal niet praten over zijn gevoelens wat betreft de victimization omdat hij niet heeft geleerd hoe dit moet. Ook hier kan je concluderen, dat wat ouders proberen te bereiken met hun opvoeding niet overeenkomt met wat ze van hun kind willen in het geval van victimization.

Kort samengevat komt het er op neer dat het gedrag wat jongens in de opvoeding wordt geleerd niet overeenkomt met wat er van ze verwacht wordt op het moment dat ze slachtoffer zijn/worden van victimization. Jongens worden in hun opvoeding fysiek gestimuleerd, ze moeten al snel onafhankelijk en zelfstandig leren zijn, zelf dingen oplossen. Ze 'moeten' vuiler, slordiger en wilder zijn dan meisjes. Ze worden niet gestimuleerd om over hun gevoelens te denken en te praten. Dit heeft gevolgen in het geval van victimization.

Een van de gevolgen is dat jongens het zelf zullen proberen op te lossen zonder de interventie van leeftijdgenoten en volwassenen.

Een ander gevolg is, dat ze door de manier van opvoeden vaker alleen spelen dan meisjes. Dit is, in hoofdstuk 1.4. al genoemd, een reden voor bullies om iemand als slachtoffer uit te kiezen. Jongens zullen door de genoemde redenen sneller slachtoffer zijn en blijven van victimization.

H.3 Verschillen tussen Marokkanen en Nederlanders

3.1 Gezinssituatie Marokkaanse jongens

Er bestaat niet één soort Marokkaans gezin, net als dat er niet één soort Nederlands gezin bestaat. Bij Marokkaanse gezinnen is er sprake van een eerste, tweede en derde generatie. Wat betreft opvoeden en leefwijze verschillen deze gezinnen van elkaar. Elk gezin heeft dus zijn eigen manier van opvoeden en van leven, maar vaak toont een cultuur wel duidelijke overeenkomsten wat betreft opvoeding en socialisatie. Hieronder wordt een extreem beeld geschetst van het Marokkaanse gezin om de verschillen die er bestaan tussen Marokkaanse gezinnen en Nederlandse gezinnen zo duidelijk mogelijk te maken. Dit wil niet zeggen dat deze verschillen tussen Nederlandse en Marokkaanse gezinnen overal (nog) zo extreem aanwezig zijn.

Aantal kenmerken van een Marokkaanse gezin:

- Grote rol voor religieuze en morele deugden (Pels, 1990)
- Bevelshuishouden (van Gemert, 1998)
- Hiërarchisch (van Gemert, 1998)
- Ongelijkheid seksen (Dwyer, 1978 en Hart, 1976 geciteerd in Pels, 1990)
- Weinig prijzen in de opvoeding, veel straffen (Eppink, 1981; Pels, 1990)
- Trial en error (Pels, 1990)
- Eer van de familie hooghouden (Eppink, 1977 geciteerd in van Gemert, 1998)

De hierboven genoemde kenmerken zal ik nu verder uitwerken.

Ten eerste zijn religieuze en morele deugden heel belangrijk voor een Marokkaans gezin (Pels, 1990). De opvoeding van jongens draait vooral om het begrip ‘aql’. Dit betekent ‘weten hoe het hoort, sociaal aangepast gedrag vertonen’ (Dwyer 1978 geciteerd in van Gemert, 1998). Ook vinden ouders het belangrijk dat jongens serieus over hun toekomst nadenken. Meisjes moeten vooral eerbaar en kuis zijn (Pels, 1999). Voor zowel jongens als meisjes geldt dat ze moet leren zich te conformeren en gehoorzaam te zijn. Ouders hechten er veel waarde aan dat hun kinderen zich ‘goed’ gedragen.

Ten tweede wordt het Marokkaanse gezin getypeerd als een bevelshuishouden (van Gemert, 1998). Vader staat aan het hoofd en hij is de autoriteit in huis. Gehoorzaamheid aan vader is een vereiste. Gehoorzaamheid aan vader staat gelijk aan gehoorzaamheid aan Allah (van den Berg-Eldering, 1979).

Ten derde is in het Islamitisch mensbeeld het individu ondergeschikt aan de gemeenschap en aan Allah. In het verlengde daarvan zijn ook gezinsverhoudingen sterk hiërarchisch (van Gemert, 1998).

Ten vierde is het verschil tussen meisjes en jongens in een Marokkaans gezin duidelijk aanwezig. Vrouwen/meisjes worden minder vrijheden toegekend omdat zij tot minder zelfbeheersing in staat worden geacht. Jongens worden wijzer met de jaren (Dwyer, 1978 geciteerd in Pels, 1990), terwijl vrouwen slechter worden met de jaren (Hart, 1976 geciteerd in Pels, 1990). Dit wordt uitgedrukt met een Marokkaans zegswijze: ‘bij de geboorte heeft een meisje honderd engeltjes op haar schouders. Elk jaar daarna springt er een engeltje over naar de schouder van een jongen’ (Buitelaar, 1993 geciteerd in van Gemert, 1998).

Ten vijfde wordt er in de opvoeding van Marokkaanse kinderen weinig geprezen (Eppink, 1981; Pels, 1990). De nadruk ligt op het voorkomen van ongewenst gedrag, wat ouders met het bestraffen van fouten proberen te bereiken. Het goede wordt zelden beloond, eerder worden kinderen op bepaalde momenten juist belachelijk gemaakt met het doel hen schaamte te leren (Eppink, 1981).

Als zesde leren Marokkaanse kinderen door te proberen en zelf te ondervinden, er wordt weinig voorgedaan en ze krijgen weinig aanwijzingen. Dit wordt ook wel als trial en error aangeduid (Pels, 1990). Men leert van de consequenties van zijn gedrag.

En als zevende punt is de ‘eer van de familie’ hooghouden belangrijk voor Marokkaanse kinderen. Het schaden van deze eer moet ten alle tijden voorkomen worden (Eppink, 1977 geciteerd in van Gemert, 1998).

3.2. Marokkaanse jongens en victimization/criminaliteit

Enkele feiten op een rij over de criminaliteit van Marokkaanse jongeren. Uit bevindingen van onder andere Leuw (1997) komt naar voren dat, gebaseerd op politiecijfers, Marokkaanse jongens relatief veel wetsovertredingen op hun naam hebben staan. In de groep jonge delinquenten die als meest problematisch worden aangemerkt, vinden we een grote overrepresentatie van jongeren van Marokkaanse herkomst (Boendermaker, 1995). In 1991 was 26% van de pupillen in de justitiële jeugdinrichtingen van Marokkaanse afkomst, hetgeen

ver boven het geregistreerde aandeel van andere allochtone groeperingen ligt (Linckens, 1993 geciteerd in Werdmölder & Meel, 1993). In tabel 1 staan de gegevens van jongens 9-17 jaar die in aanraking zijn gekomen met de politie in 1988 en in 1990.

Tabel 1 Aantal aanhoudingen per honderd jongens van 9-17 jaar (Werdmölder & Meel, 1993)

Nationaliteit	1988 9-17 jaar	1990 9-17 jaar
NL	3,4	3,6
Surin.	14,5	11,2
Turkse	7,4	7,8
Marok.	20,7	22,4
Overig	12,4	9,3

De tabel leent zich niet voor het leggen van directe verbanden tussen het aandeel in de bevolking en de geregistreerde criminaliteit. Immers een relatief kleine groep dossierhouders kan verantwoordelijk zijn voor een groot aantal delicten. Hoogstens kan worden geconstateerd dat de recidive voor de verschillende groepen hoog is en schommelt rond de 56%. (Werdmölder & Meel, 1993).

Uit de tabel valt wel te constateren dat de oververtegenwoordiging van de Marokkanen in de groep ‘aangehouden’ niet alleen het grootst is, maar dat hun aandeel in twee jaar tijd ook het meest is toegenomen. (Werdmölder & Meel, 1993). Agressief gedrag tegen de ouders wordt nooit getolereerd in Marokkaanse gezinnen, maar voor de rest hangt het af van de situatie en de betrokken personen, of agressief gedrag getolereerd wordt. Van jongens en volwassen mannen wordt verwacht dat ze buitenshuis de eer en prestige van de familie hoog houden, desnoods met geweld (van den Berg-Eldering, 1976; van der Meer et al., 1976). Fysiek geweld wordt niet alleen aangewend om de eer van de familie te verdedigen maar ook – en dat geldt vooral voor jongens- om prestige te verwerven. De zoon heeft buitenshuis, dus op straat en op school, vrijheid van handelen zolang hij er zorg voor draagt dat zijn gedrag geen aanleiding geeft tot kritiek en dat de eer en goede naam van de familie niet in het geding komen. Dit is het geval wanneer de politie of onderwijzer de vader confronteren met het slechte gedrag van zijn zoon buitenshuis. In 3.1 wordt als kenmerk van de opvoeding genoemd dat Marokkaanse jongens zoeken naar de (uiterste) grenzen van hun gedrag. Niet wat mag, maar wat kan bepaalt hun gedrag (van Gemert, 1998). Dit heeft als consequentie dat de grenzen wel eens worden overschreden. Als er eenmaal problemen zijn met het kind, is de

vader vaak niet in staat de problemen met zijn zoon op zelfstandige wijze op te lossen. Hij voelt zich machteloos, terwijl de gemeenschap als geheel zich kenmerkt door sociale desorganisatie en conflicten. Problemen van Marokkaanse gezinnen liggen snel op straat, terwijl de Marokkaanse gemeenschap onvoldoende in staat is conflicten via het mechanisme van de sociale controle te beheersen. Dikwijls wordt de beschuldigende vinger uitgestoken naar Nederlandse instellingen (school, hulpverlening, sociale dienst en politie), die door hun eigen benaderingswijzen de problemen van de Marokkanen alleen maar zouden verergeren (Werdmölder, 1986; Bovenkerk, 1992; Coppes en Halsema, 1992 geciteerd in Werdmölder en Meel, 1993)

Hierboven is het criminele gedrag of de victimization verklaard vanuit cultureel perspectief. Het gedrag van Marokkaanse jongens werd verklaard vanuit de opvoeding. Als verklaring voor grensoverschrijdend gedrag kan er ook gekeken worden naar contextuele factoren; wat voor invloed hebben de woonomgeving, het inkomen van de ouders en het kinderaantal op het gedrag van de kinderen?

Het lijkt een betrekkelijk universeel en vaststaand gegeven dat van etnische minderheden aan de onderkant van de samenleving onevenredig veel criminaliteit bekend is (Leuw, 1997). Een voorbeeld hiervan vind je in Amerika met de afro-americans waarvan je een overrepresentatie vindt in het strafrechtelijk systeem. Aan de onderkant van de samenleving heeft men, met name indien er weinig perspectief op maatschappelijke verbetering wordt ervaren, relatief veel te winnen en weinig te verliezen bij het op illegale wijze verkrijgen van voordeel (Leuw, 1997). Deze verklaring gaat zowel op voor allochtone als voor autochtone bevolkingsgroepen.

Het feit is dat er veel Marokkaanse gezinnen zijn met een laag sociaal-economische positie in de maatschappij die een groot kinderaantal hebben, terwijl vader of beide ouders werkloos zijn (Leseman en Hermanns, 2002). Daarnaast bevinden de Marokkaanse jongeren zich in een extreem slechte opleiding- en arbeidsmarktsituatie (Werdmölder & Meel, 1993 geciteerd in Leuw). Je kan stellen dat er een hoop risicofactoren aanwezig zijn in Marokkaanse gezinnen. Verschillende studies tonen een vrijwel lineair negatief verband tussen de cumulatie van risicofactoren in het gezin en in de omgeving van het gezin, en de ontwikkeling van het kind op cognitief, emotioneel en sociaal vlak (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder & Sameroff, 1999; Sameroff, Seifer, Baldwin & Baldwin, 1993 geciteerd in Leseman en Hermans, 2002). Het aantal risicofactoren bepaalt het effect op de ontwikkelingsuitkomst van het kind (Dix, 1991 geciteerd in Leseman & Hermanns, 2002).

Wat betreft Marokkaanse jongeren zou dit inhouden dat hoe meer factoren als een laag opleidingsniveau van de ouders, laag gezinsinkomen, grote werkloosheid, zwakke gezinscohesie, groot kinderaantal, er aanwezig zijn in een gezin hoe groter het negatieve effect is op de ontwikkeling van jongeren. Criminaliteit kan een van de negatieve effecten zijn in de ontwikkeling van jongeren.

H.4 Interventieprogramma's in Nederland

4.1. Bestaande trainingen voor bullies/victims in Nederland

Er bestaan in Nederland heel veel trainingen/projecten voor kinderen met uiteenlopende problematiek. Er zijn sociale vaardigheidstrainingen, agressie-regulatietrainingen, weerbaarheidstrainingen, zelfverdedigingscursussen etc. Allemaal zijn ze erop gericht om kinderen beter te laten functioneren in de maatschappij, omdat ze van zo'n training meer zelfvertrouwen krijgen, omdat ze beter met conflicten leren omgaan of omdat ze zich beter kunnen verdedigen tegen bullies. Elke training heeft specifieke doelen en doelgroepen.

Al hebben interventieprogramma's tegen pesten op school redelijk succes (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994 geciteerd in Sutton, Smith & Swettenham, 1999), geen van deze programma's reduceren het pesten voor meer dan 50%. Resultaten van individuele scholen en leerkrachten rapportages suggereren dat er misschien een harde kern van bullies bestaat (e.g. Eslea & Smith, 1998 geciteerd in Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

Bob van der Meer is een bekende psycholoog die zich intensief bezighoudt met pestgedrag. Hij heeft onder andere het pestprotocol en pestinterventie-projecten voor scholen ontworpen. Van der Meer ziet het zondebokfenomeen op school niet als een individueel probleem, maar als een groepsprobleem, met verschillende belanghebbenden. Zijn stelling in het pestproces is dat het probleem pas werkelijk wordt aangepakt, als gelijktijdig activiteiten worden uitgevoerd naar alle belanghebbenden of partijen die bij het probleem zijn betrokken: pester, zwijgende middengroep, zondebok, ouders en leerkracht. Met andere woorden, men pakt het pestprobleem aan als gebruik wordt gemaakt van een vijfsporenaanpak (van der Meer, 1999). Van der Meer is voor een structurele aanpak van victimization in het onderwijs. Ieder individu heeft het recht verschoond te blijven van onderdrukking en herhaalde, opzettelijke vernedering, zowel op school als in de samenleving (Olweus, 1992).

Veel trainingen vertonen overeenkomsten met elkaar. Eerst zal er een overzicht worden gegeven van een aantal nationale en internationale programma's om victimization tegen te gaan. Daarna volgt van 4 projecten/programma's een uitgebreide beschrijving en uiteindelijk worden de vier trainingen in een tabel tegen elkaar afgezet.

Overzicht trainingen (Adema & Kalverboer, 1997)

- Marietje Kesselsproject
- ‘kijk naar je eigen!’ (GG&GD Eemland en RIAGG Amersfoort)
- ‘Stop de pestkop’ (SOWU, RWU, S&O, en GG&GD West-Utrecht)
- ‘Pesten, van buitenspel naar samenspel’ (o.a. OAC, regio Zwolle, GG&GD regio IJssel-Vecht en RIAGG Zwolle)
- Bergen-project (initiatief van Olweus)
- Sheffield-project (onder leiding van Smith)
- Binken en Bangeriken (Hertroys & Kersten)
- Leefstijl

4.2. Het Marietje Kesselsproject

4.2.1. Doelgroep

Dit project is voor de groepen 7 en 8 van de basisschool. Het is voor zowel jongens als meisjes.

4.2.2. Inhoud en doelen van de training

De training is gericht op het bevorderen van de weerbaarheid van kinderen. Het is gericht op het voorkomen van machtsmisbruik en grensoverschrijdend gedrag ten opzichte van kinderen. Het kan daarbij gaan om machtsmisbruik door volwassenen of door andere kinderen.

Hieronder vallen alle vormen van victimization. Het doel van de training is om te voorkomen dat kinderen slachtoffer worden van machtsmisbruik, maar de training is tevens bedoeld als ‘daderpreventie’, dat wil zeggen het tegengaan van intimiderend of grensoverschrijdend gedrag van leeftijdgenoten onder elkaar. In de lessen wordt er naar gestreefd dat de kinderen anderen respectvol bejegenen. De training is niet alleen gericht op de kinderen, maar ook op de leerkrachten en ouders. Van de eigen leerkrachten wordt verwacht dat deze de lessen ook volgen. Zij kunnen de kinderen ondersteunen, niet alleen tijdens het lesprogramma maar ook in de periode daarna. De ouders krijgen een voorlichtingsavond vooraf en ze worden uitgenodigd bij de laatste bijeenkomst. De aanpak van het Marietje kesselsproject wordt gekenmerkt door het volgende:

- in twaalf lessen van een uur komen zowel mentale (bijv. leren ‘nee’-zeggen) als fysieke (zelfverdediging) weerbaarheid aan de orde

- de lessen worden gegeven door een gespecialiseerde preventiewerker van buiten de school
- Meisjes krijgen les van een vrouwelijke preventiewerker, jongens van een mannelijke.

4.2.3. Onderzoek/evaluatie van de training

Er is onderzoek verricht door het Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt B.V. in opdracht van het Ministerie van Justitie. In dit evaluatieonderzoek is onderzocht wat de effecten op korte termijn zijn en wat de effecten op lange termijn zijn van het Marietje Kesselsproject. De conclusie van het onderzoek is dat het enige aantoonbare verschil tussen de controlescholen en de scholen die deelnamen aan het Marietje Kessels Project, is dat kinderen die de lessen van het Marietje Kesselsproject hebben gevolgd, iets beter om hulp durven te vragen dan kinderen uit de controlegroep. Alleen bij jongens is dit verschil significant. Dit effect vinden we zowel op de korte als de langere termijn. Als kinderen rechtstreeks gevraagd wordt of ze iets aan het project hebben gehad, noemen ze wel effecten. Voorbeelden hiervan zijn dat ze meer zelfvertrouwen hebben, ze helpen kinderen die bang zijn en ze pesten minder andere kinderen. De onderzoekers vinden het moeilijk om op basis van het onderzoek stellige conclusies te trekken over de effecten op de variabelen vaardigheden en gedrag. Leerlingen, leerkrachten en ouders zeggen dat ze effect zien, maar dit wordt niet bevestigd door de analyse van de vragenlijsten die door de leerlingen zijn ingevuld. De gevonden resultaten kunnen dus voor een deel verband houden met de onderzoeksmethoden. Andere effecten van het project zijn dat er dankzij het project gevallen van machtsmisbruik worden gesignaleerd, die anders wellicht onopgemerkt waren gebleven.

De algemene conclusie die wordt getrokken is dat het project een positief effect heeft op de weerbaarheid van kinderen. Vooral voor de kennis en attitudeveranderingen zijn duidelijke aanwijzingen gevonden. Na afloop van het project oordelen leerkrachten en leerlingen positiever over de weerbaarheid dan daarvoor. Zowel jongens als meisjes hebben geleerd gevaarlijke situaties te beoordelen en hun zelfvertrouwen is toegenomen. Kinderen weten na afloop van het project beter hoe ze zich weerbaar moeten opstellen. Op de lange termijn zien we ook effect, maar bij de meisjes is dit niet meer statistisch significant. Ook op de attitude van de kinderen zijn er bescheiden, maar duidelijk aantoonbare effecten gevonden. Zowel jongens als meisjes zijn iets meer bereid anderen te helpen en vinden het minder acceptabel om ongewenst te worden aangeraakt. Deze effecten blijven ook op de wat langere termijn

bestaan (hoe lang staat niet vermeld). Van de geïnterviewde ouders is een groot deel van mening dat hun kinderen sinds het project beter gevaren kunnen beoordelen.

Een ander onderzoek is uitgevoerd door Scoop, Zeeuws instituut voor Zorg, Welzijn en Cultuur. Voor dit onderzoek heeft het onderzoek van Regioplan model gestaan. De vragenlijsten uit dit onderzoek zijn in aangepaste vorm overgenomen. Men heeft bij 211 kinderen en 11 leerkrachten, een voor- en nameting verricht met behulp van schriftelijke vragenlijsten. Na afloop van de training zijn de leerkrachten ook nog geïnterviewd met behulp van open vragen. Uit dit onderzoek komen de volgende conclusies naar voren. Uit de objectieve metingen van kennis en attitude met betrekking tot de weerbaarheid van de groepen blijkt het Marietje Kessels Project niet of nauwelijks effect te boeken. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de voor weerbaarheid relevante kennis en attitudes al bij aanvang in sterke mate aanwezig waren bij de leerlingen. Ook zijn er geen verschillen tussen scholen of tussen jongens of meisjes. De kinderen zelf zijn van mening dat hun weerbaarheid wel degelijk is toegenomen. De leerkrachten zijn eveneens van mening dat de cursus een positief effect heeft op de individuele kinderen als het gaat om weerbaarheid, assertiviteit, zelfbewustzijn en zelfbeeld. Uit de open interviews blijkt dat de groepsdynamiek positief is beïnvloed door de cursus.

4.3. 'Kijk naar je eigen'

4.3.1. Doelgroep

Maakt gebruik van een vijfsporenaanpak: de pester, de gepeste, de meelopers, de leerkrachten en de ouders. Het is bedoeld voor de bovenbouw van de basisschool en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

4.3.2. Inhoud en doelen van de training

Enkele doelstellingen van het project zijn:

- Het verkrijgen van een positieve sfeer in de groep
- Het vergroten van de sociale weerbaarheid van kinderen
- Het voorkomen dat pesten ongemerkt doorgaat en uitgroeit tot een cultuur in de groep, zodat het de sfeer en de onderwijsmotivatie ondermijnt

- Zorgen dat het pesten in de groep stopt.

Het programma duurt zes weken en bevat een aantal onderdelen

- Cursus voor de leerkrachten
- Een spelblok
- Een leskist
- Een leesboekenkist
- Een ouderavond
- Opvang en nazorg

4.3.3. Onderzoek en evaluatie

Naar aanleiding van het project zijn vragenlijsten afgenomen en evaluatiegesprekken gehouden, waaruit bleek dat de scholen over het algemeen zeer tevreden waren. Bovendien is er een effectevaluatie verricht door twee studenten van de Rijksuniversiteit Utrecht. Onderzocht is of de doelstellingen bereikt zijn. Er is een voormeting en een nameting geweest. Er zijn significante resultaten waargenomen voor de leerlingen in het basisonderwijs. De leerlingen waren minder onverschillig geworden ten aanzien van pesten en er werd minder gepest. De overige veranderingen bleken niet significant. Wel zijn in het voortgezet onderwijs verbeteringen opgetreden op de subschalen ‘direct en indirect gepest worden’. Bij de leerkrachten zijn tendensen tot verbetering waargenomen op het gebied van het nemen van maatregelen tegen pesten en het bespreken van pesten in teamverband (Adema & Kalverboer, 1997)

4.4. Binken en Bangeriken (Hertroys & Kersten, 1985)

4.4.1. Doelgroep

De training is bedoeld voor kinderen die problemen hebben met hun agressie-regulatie. De training is zowel voor meisjes als voor jongens. Het is toepasbaar in schoolsituaties, in groepstherapeutische situaties, in tehuizen en internaten. Je kunt de training in groepsverband geven, maar ook individueel. Over de precieze leeftijd wordt in het boek van Hertroys en

Kersten niet gesproken. Uit het verhaal maak ik op dat het gaat om kinderen vanaf een jaar of acht tot en met achttien.

4.4.2. Inhoud en doelen van de training

De training bestaat uit 11 bijeenkomsten. De bijeenkomsten duren per keer 50 minuten. In sommige groepen zal het hierbij blijven, bij andere groepen zullen de bijeenkomsten langer duren. De tijdsduur is afhankelijk van de spanningsboog van de deelnemers.

Het doel waar in de training naar toe wordt gewerkt is driedig:

- het inzicht van de jongeren in de verschillende vormen van agressief gedrag moet worden vergroot
- motivatie tot gedragsverandering moet worden versterkt
- bewerkstelligen van gedragsverandering, namelijk het minder agressief omgaan met andere mensen, vooral leeftijdgenoten.

Om dit doel te bereiken bestaat elke bijeenkomst uit de volgende onderdelen:

- leuke spelletjes: functie hiervan is de training aantrekkelijk maken;
- theoretische vorming: functie hiervan is inzicht verschaffen in verschillende vormen van agressief gedrag en het aanreiken van nieuwe middelen om op een andere manier voor jezelf op te komen.
- Rollenspelen: functie hiervan is het illustreren en verduidelijken van de theoretische concepten. Door te spelen kunnen verschillende vormen van agressief gedrag zichtbaar gemaakt en ervaren worden. En als tweede, het samen creëren van situaties om ander gedrag te leren en te oefenen. Concreet: leren op een minder agressieve manier voor jezelf op te komen en ervaren hoe het werkt.
- huiswerk/oefenopdrachten: functie hiervan is om thuis en op school te oefenen om inzicht te krijgen en om ander gedrag te krijgen.
- Groepsgesprekken: functie is met elkaar in de groepsbijeenkomsten praten, zodat de jongeren en de trainers ervaringen, gevoelens en gedachten kunnen uitwisselen rond de programma-inhoud en rond de situatie hier-en-nu in de groep.

4.4.3. Onderzoek/evaluatie

De auteurs van binken en bangeriken zijn practici. Ze vinden dat ieder die met opvoeding of opleiding bezig is, er op zijn manier iets mee kan proberen te doen. Desondanks hebben ze geprobeerd hun resultaten vast te stellen met behulp van evaluaties, maar wetenschappelijk stelt het weinig voor zeggen ze zelf. Ze hebben dwarsgroepen (kinderen zijn bij elkaar gezet en vormen zo een nieuwe groep) geëvalueerd. Dit hebben ze gedaan door in groeps gesprekken te informeren naar het effect. En aan het einde van de training een evaluatieformulier te laten invullen. Ook hebben ze na afloop van de training bij de leerkrachten geïnformeerd of er een verandering in het gedrag was waargenomen. Bij een andere dwarsgroep is er voor de training een persoonlijkheid- en attitudetest afgenomen met de bedoeling dit na afloop nog een keer te doen. Maar met deze groep zijn ze voortijdig gestopt, zodoende konden er geen conclusies worden gegeven over een mogelijk effect. De indruk van Hertroys en Kersten (1985) is, dat het resultaat van een training voor een groot deel afhankelijk is van:

- de inzet van de groepsleiding
- de motivatie van de kinderen om hun gedrag te veranderen
- een zorgvuldige voorbereiding
- een zorgvuldige introductie en toelatingsprocedure van leerlingen.

Verder blijkt dat het werken met een bestaande groep (bijvoorbeeld een klas) in plaats van het werken met nieuwe groepen het voordeel heeft dat het elke dag terugkomt en agressie daardoor beter aan te pakken is. Leerkrachten maken de agressie dan namelijk elke dag mee en er zijn de slachtoffers en daders voor groeps gesprekken beschikbaar. Door het werken in de klas krijgt agressief gedrag voor de leerlingen een duidelijke plaats tussen andere sociale fenomenen als vriendschap, competitie, samenwerking, leiderschap etc. In een klas wordt de aanpak van agressiviteit minder geïsoleerd dan in een dwarsgroep.

4.5. Leefstijltraining

4.5.1. Doelgroep

Kinderen van 4-18 jaar op school. Dus zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs.

4.5.2. Inhoud en doelen van de training

De training bestaat uit 10 bijeenkomsten. Leefstijl is een programma op het gebied van relatievorming en persoonlijkheidsontwikkeling, een training in communicatieve en sociaal-emotionele vaardigheden en leerlingbegeleiding. De training wil een gezonde ontwikkeling stimuleren en ongewenst gedrag voorkomen. De samenwerking met de ouders speelt hierbij een belangrijke rol. Ouders worden bij de training betrokken door huiswerkopdrachten die ze samen met hun kinderen kunnen maken en doordat er ouderworkshops worden gegeven. In zo'n workshop krijgen ouders te horen wat hun kind(eren) leren in de Leefstijl training, ze kunnen samen met andere ouders van gedachten wisselen over de opvoeding van kinderen en kennismaken met een aantal ondersteunende vaardigheden voor de opvoeding van kinderen. De leerkrachten functioneren als intermediairs die door middel van een tweedaagse cursus, getraind worden in het uitvoeren van het programma op hun school.

Drie belangrijke doelstellingen van het programma zijn:

- opbouwend gedrag bij kinderen stimuleren;
- positieve betrokkenheid stimuleren van kinderen en jongeren thuis, op school, met vrienden en in de gemeenschap;
- een gezonde levenswijze aanmoedigen.

Het leefstijl-model gaat ervan uit dat kinderen en jongeren zich meer verbonden voelen met de mensen en instellingen die belangrijk zijn in hun leven naarmate zij sociaal vaardiger zijn. Zij zijn dan beter in staat om de normen en waarden over te nemen die bij dat gedrag horen. Constructieve sociale relaties en sociale vaardigheden versterken elkaar.

Leefstijl voor jongeren oefent een aantal basisvaardigheden zoals luisteren, met gevoelens omgaan, nee zeggen, assertief zijn, conflicten hanteren. Dit wordt in de klas geoefend met behulp van een werkboek, een voorleesboek, muziekstukjes en kartonnen kaartjes.

Leerlingen krijgen 'gereedschap' om sterker te staan, zowel in hun persoonlijke leven als in hun contact met anderen.

Voorbeelden van thema's die aan de orde komen zijn

- praten over jezelf en luisteren naar anderen
- Praten over je gevoel en dat laten zien
- Zeggen wie belangrijk voor je zijn
- Hoe kan je goed samenspelen (niet pesten)
- Zorgen voor jezelf
- Kunnen kiezen

Deze thema's worden elk jaar, dus in groep 1 en 2 en 3 etc, herhaald. Alleen worden er andere accenten gelegd.

4.5.3. Onderzoek/evaluatie

Alle materiaal voor de methode Leefstijl voor jongeren voor het basisonderwijs is aan de praktijk getoetst voor het in definitieve vorm verscheen. Alle materiaal is door zo'n twintig leraren in de klas uitgetoetst voor de definitieve versies tot stand kwamen.

4.6. Overeenkomsten en verschillen tussen de trainingen

Training	Doelgroep	Onderwerp	Duur	Richt zich op	Wordt gegeven door
Marietje Kessels Project	10-13 jaar Slachtoffers Daders	Weerbaarheid	12 lessen	Kinderen Ouders leerkrachten	Trainer van buitenaf
Kijk naar je eigen	10-15 jaar Slachtoffers Daders Meelopers Ouders Leerkrachten	Stoppen van pesten Vergroten sociale weerbaarheid	6 lessen	Kinderen Ouders Leerkrachten	leerkrachten
Binken en Bangeriken	Daders	Agressie-regulatie	11 lessen	Kinderen	Groepsleiding
Leefstijl	4-18 jaar Slachtoffers Daders	Sociaal-emotionele vaardigheden Relatievorming Persoonlijkheidsvorming	10 lessen	Kinderen Ouders	Leerkracht

4.7. Resultaten Internationaal onderzoek

Een belangrijk verschil tussen de genoemde Nederlandse en de niet nader gespecificeerde internationale pestinterventieprogramma's is dat in Nederland de ouders onderbelicht worden. In Nederland worden de leerkrachten gezien als de intermediaire groep; zij moeten verandering van hun eigen gedrag en dat van de leerlingen en hun ouders bewerkstelligen. Internationaal staat dit aspect minder centraal en wordt er juist meer nadruk gelegd op de rol van de ouders in het geheel (Adema & Kalverboer, 1997).

Finkelhor (1995) heeft onderzoek gedaan naar de effectiviteit van weerbaarheidprogramma's bij kinderen in de Verenigde Staten. Zijn conclusie is dat programma's die kinderen de ruimte geven om hun vaardigheden te oefenen, discussies met ouders aanmoedigen, informatie

bevatten over hoe om te gaan met bully's, het meeste kans hebben te resulteren in het werkelijk benutten van de geleerde vaardigheden in het dagelijks leven.

Een tweede conclusie is, dat iedere groep positief was over de training, maar dat meisjes, kinderen met een donkere huidskleur en kinderen uit een laag sociaal-economische milieu en hun ouders het meest positief waren en vaker rapporteerden over het benutten van de geleerde vaardigheden door hun kinderen.

Een derde conclusie is dat sommige kinderen melden, bevestigd door hun ouders, dat ze na het volgen van de training meer bezorgd zijn geworden over mishandeling en banger zijn geworden voor volwassenen. Maar het zijn ook deze kinderen en hun ouders die het meest positief zijn over de training en het meeste melden dat de geleerde vaardigheden benut werden.

Finkelhor meldt in een ander onderzoek onder 10-15 jarigen (1995) dat kinderen die een weerbaarheidprogramma hebben gevolgd beter weten welke strategieën te gebruiken om zichzelf te beschermen tegen seksuele mishandeling en dat ze eerder iemand in vertrouwen nemen over wat er gebeurd is. Oudere kinderen meer dan jongere (onderbouw basisschool en peuterspeelzaal) kinderen. Ze zijn echter niet in staat de victimization te verminderen, ze lopen zelfs ergere verwondingen op tijdens de seksuele mishandeling. Kinderen die naast het programma ook door hun ouders voorgelicht zijn, hebben een grotere kans de ernst van de seksuele mishandelingen te verminderen. Ook al voorkomen ze de mishandeling niet. Het blijkt dat kinderen die hun strategieën toepassen, ondanks dat ze de mishandeling niet konden verhinderen, toch een gevoel van succes ervaren. Uit onderzoek van Janoff-Bulman & Lang-Gunn (1988 geciteerd in Finkelhor 1995) blijkt dat een gevoel van controle over de traumatische situatie belangrijk is voor het herstel na het trauma.

Rones & Hoagwood (2000) zeggen dat de effectiviteit van een programma afhangt van de criteria die een programma zichzelf stelt. Zij hebben onderzoek gedaan naar school-based mental health services. Ze kwamen tot de conclusie dat de effectiviteit van een programma het grootst is als het voldoet aan de volgende criteria:

- *implementatie van het programma in het curriculum van de klas en school.* Als het een onderdeel van het lesprogramma is, in plaats van dat een training naast de gewone lessen wordt gegeven, dan leidt het vaker tot positieve effecten (Clarke, et al., 1993 geciteerd in Rones en Hoagwood, 2000)

- *het betrekken van ouders, leerkrachten en/of peers bij het programma.* Effectiviteit van een programma hangt samen met een multicomponentenprogramma. De succesvolle preventieve interventie programma's richten zich op leerkrachten, ouders en kinderen. Deze programma's gaven leerkrachten een training in het omgaan met een klas, ouders een training in het omgaan met het gedrag van hun kind en kinderen kregen een cognitieve- sociale vaardigheidstraining (Hawkins et al., 1999 geciteerd in Rones & Hoagwood, 2000)
- *gebruik van verschillende invalshoeken.* Niet alleen moet een programma informatief zijn door middel van het geven van presentaties over het onderwerp. Ook moet een programma de cognitie en vaardigheden van kinderen trainen.
- *Het programma moet inspelen op de bij de leeftijd passende problemen.* Op de kleuterschool richtte een programma zich vooral op hoe ouders het beste gezondheidsproblemen bij hun kinderen konden voorkomen. De training gaf de gezondheidsrisico's weer voor kleuters (Hawkins et al., 1999 geciteerd in Rones & Hoagwood, 2000). Voor ouders met kinderen in groep 3 en 4 bestond een training uit strategieën 'hoe om te gaan met het gedrag van het kind'.
- *Implementatie in een school.* De implementatie hangt samen met de uitkomsten van een programma. Het schoolklimaat, de schoolcultuur, medewerking van de leiding van een school, de uitgangspunten van een programma en de betrouwbaarheid van een programma hebben invloed op het succes van een programma. Strategieën die de implementatie faciliteren zijn, dat de doelen en componenten van een training worden doorgesproken met het personeel, er moet een mogelijkheid zijn tot feedback over de effecten van het programma, een plan om eventuele barrières bij de implementatie te doorstaan en het specificeren van individuele verantwoordelijkheden (Gottfredson et al., 1993 geciteerd in Rones & Hoagwood, 2000) Slechte implementatie van een programma kan de effecten van een programma afzwakken (Battistich et al., 1996; Cunningham et al., 1998; Gottfredson et al., 1993 geciteerd in Rones & Hoagwood, 2000).

Uit onderzoek van Rispens (1997) naar preventieve programma's op school gericht op het voorkomen en/of verminderen van seksuele mishandeling/misbruik komt naar voren dat deze programma's succesvol zijn bij het aanleren van kennis over seksueel misbruik en het aanleren van vaardigheden die kinderen beschermen tegen seksueel misbruik. Programma's die zich specifiek richten op het aanleren van deze vaardigheden en kinderen de tijd en de

ruimte geven om de vaardigheden en de informatie te integreren in hun cognitie zijn het meest succesvol en zijn dus aan te bevelen volgens Rispens.

Belangrijk voor het effect van een programma zijn de duur en inhoud van een programma en de leeftijd en SES van een kind. De SES is minder belangrijk dan de leeftijd blijkt uit een follow-up onderzoek. De verschillen tussen de SES-groepen zijn in het follow-up onderzoek nauwelijks meer aanwezig.

Bij kinderen onder de 5.5 jaar is het effect het grootst, ze zijn het geleerde wel snel vergeten blijkt uit het follow-up onderzoek. De verschillen met oudere kinderen zijn dan bijna verdwenen. Ook bij oudere kinderen blijkt het effect af te nemen na verloop van tijd. Een aanbeveling van Rispens is om het programma te herhalen om zo het effect in stand te houden.

4.8. Conclusies

Uit de genoemde trainingen blijkt dat er weinig wetenschappelijk onderzoek is gedaan in Nederland naar de effectiviteit van sociale vaardigheidstrainingen, agressie-regulatietrainingen, weerbaarheidstrainingen etc. Meer wetenschappelijk onderzoek is nodig. Met wetenschappelijk onderzoek kan objectief worden gekeken welke programma's effectief zijn en welke niet of nauwelijks en welke criteria van belang zijn voor een succesvol programma. In het onderzoek van Rones & Hoagwood (2000) worden een aantal belangrijke criteria genoemd waaraan een programma moet voldoen wil het succesvol zijn. Misschien moet er in Nederland ook onderzoek gedaan worden naar deze criteria om te kijken of ze ook van toepassing zijn op de verschillende trainingen die in Nederland worden gegeven. Als blijkt dat ze van toepassing zijn, dan kan er gekeken worden welke programma's voldoen aan deze criteria.

Uit het onderzoek van Rispens komt een belangrijke aanbeveling naar voren, namelijk dat een programma herhaald moet worden, wil het zijn succesvolle resultaat behouden. Ook blijkt het aanleren van vaardigheden erg belangrijk en de tijd die kinderen krijgen om deze vaardigheden te integreren.

H.5 De Rots en Watertraining

Uit liefde voor het werken met mensen en door het feit dat jongens vaak als lastposten werden beschouwd, soms vervelend om mee te werken en gewelddadig naar anderen kunnen zijn, ontwikkelde Ykema een programma speciaal gericht op jongens. Hij is de grondlegger van het zogeheten Rots en Water-programma. Wat nu volgt komt uit het basisboek ‘Het Rots en Water-perspectief’ (2002) geschreven door Ykema.

5.1. Het ontstaan van de training

Het Rots en Water-programma komt voort uit ‘Actie en Reactie’, een programma ter preventie van seksueel geweld door jongens tegen meisjes, waarbij ook de weerbaarheid van jongens zelf aan bod kwam. Er werd niet alleen uitgegaan van jongens als dader, maar ook van jongens als slachtoffer. Men vond dat jongens moesten leren omgaan met veranderende rolpatronen. Een belangrijk onderdeel hiervan was dat jongens moesten worden geleerd meer gevoel, begrip en respect te krijgen voor de grenzen en integriteit van meisjes. Het nadeel van deze training was dat het uitging van het negatieve. Jongens werden bij voorbaat gezien als potentiële daders, slachtoffers of lastpakken. Het Rots en Water-programma spreekt jongens positief aan. Er wordt ingegaan op de betekenis, vormgeving en richting van het leven van jonge mannen. Het programma is van oorsprong een Nederlands product. Het is ontwikkeld binnen de lespraktijk van de Gemeentelijke Scholengemeenschap in Schagen. Ykema heeft zich afgevraagd wat werkelijk van belang is om aan onze kinderen door te geven? Welke vaardigheden zouden hen moeten worden onderwezen zodat ze in staat zijn hun eigen keuzes te maken en een eigen koers te varen? In antwoord op deze vragen werd het Rots en Water-programma gevormd.

5.2 Doelgroep(en)

Het Rots en Water-programma was in eerste instantie alleen voor jongens, maar wordt nu ook, met een kleine aanpassing, voor meisjes gebruikt. Het Rots en Water-programma bestaat uit twee delen. Het eerste deel bevat acht lessen. Dit deel is bedoeld voor jongens vanaf een jaar of negen. Het tweede deel bevat zes lessen die door de thema's geschikt zijn voor jongens vanaf een jaar of dertien à veertien. Ook worden er Rots en Water-trainingen aan volwassenen gegeven. Het wordt voor steeds meer leeftijden gebruikt. De training wordt

zowel preventief gebruikt in scholen, als ook curatief in de jeugddetentie en jeugdhulpverlening.

5.3. Doelen

Het Rots en Water-programma is een specifiek preventieprogramma gericht op het voorkomen van geweld, waaronder seksueel geweld, door jongens. Het kan beschouwd worden als een weerbaarheidprogramma, maar dan één met een breder pedagogisch perspectief waarbinnen de training van weerbaarheid een wezenlijke, natuurlijk functie vervult. Een eenzijdige nadruk op de weerbaarheidgedachte creëert namelijk eerder een ‘vijanddenken’ dan gevoelens van veiligheid en solidariteit vindt Ykema. Daarom wordt de ontwikkeling van de fysieke weerbaarheid binnen het Rots en Waterprogramma aangegrepen om die fysieke, mentale en sociale vaardigheden te ontwikkelen waarbinnen de thema’s solidariteit, innerlijke kracht en richting een centrale rol kunnen vervullen.

De doelen voor de Rots en Watertraining zijn samengesteld naar aanleiding van een aantal ontwikkelingsopgaven die jongens tegenkomen op hun weg naar volwassenheid.

Ontwikkelingsopgaven voor jongens

- hun energie leren beheersen en richten;
- de ontwikkeling van alle fysiek-motorische basisvaardigheden;
- de ontwikkeling van communicatie en empathisch vermogen door fysieke communicatie;
- het vermogen gevoelens en gedachten te leren verwoorden;
- zich bewust te worden van hun innerlijk kompas en de innerlijke onderstroom;

De doelstellingen van de Rots en Watertraining die hieruit volgen

- Jongens (jongeren) bijstaan in hun ontwikkeling naar volwassenheid;
- Ontwikkeling van zelfvertrouwen, zelfkennis en zelfrespect, grensgevoel, zelfgevoel en intuïtie;
- Zelfverwezenlijking en ontwikkeling van moraliteit;
- Jongens om leren gaan met macht, kracht en onmacht.

De bedoeling is dat deze doelstellingen binnen de acht lessen van Rots en Water zoveel mogelijk worden gerealiseerd. Binnen de acht lessen krijgen ze handvatten aangereikt die kinderen na de training kunnen blijven gebruiken om zo de doelstellingen te blijven verwezenlijken.

5.4. Inhoud van de training

De training is zoals gezegd opgedeeld in twee delen en bestaat in totaal uit 14 lessen met de volgende onderwerpen/thema's

1^e deel van de training

- Sterk staan (zie 5.5.2.)
- Rots en Water (zie 5.5.1.)
- Rots en Water op het schoolplein (5.5.1. toegepast op als oefening 'het schoolplein')
- Rots en Water in het persoonlijk contact (een rots of wateropstelling tijdens contact)
- Ademkracht (zie 5.5.2. Adem naar je buik brengen maakt je sterker)
- Lichaamstaal (o.a. oogcontact. Zie 5.5.4.)
- Grenzen (grenzen aangeven en zien bij anderen)
- Intuïtie (durven vertrouwen op je intuïtie. Zie 5.5. verdieping 4)

2^e deel van de training

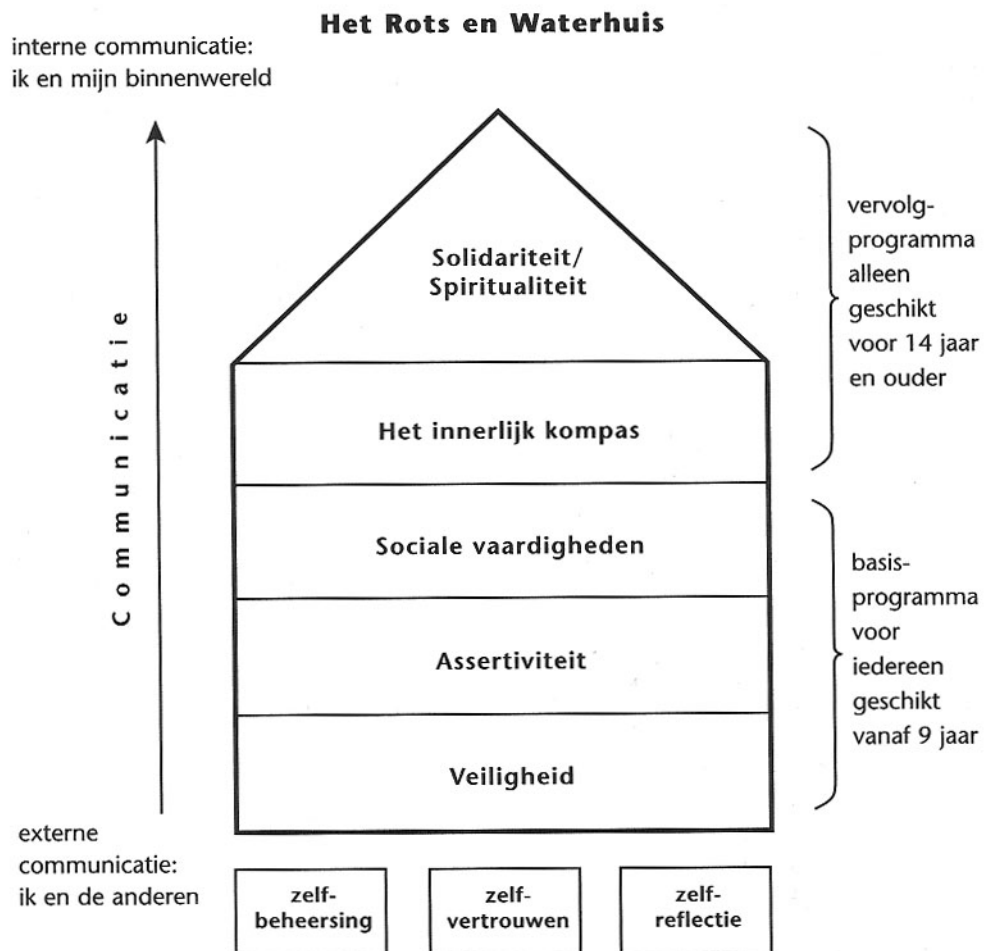
- Mentale kracht: groepsdruk en pesten (leren om te gaan met deze twee factoren)
- Mentale kracht: concentratie, visualisatie, zelfvertrouwen (verschillende oefeningen)
- Mentale kracht: het innerlijke kompas en de innerlijke onderstroom (zie 5.5.1.)
- Mentale kracht: het drie-stappenplan
- Seksualiteit
- Extra les: omgaan met een bedreigende groep

De training is in tweeën opgedeeld omdat het tweede deel niet voor elke leeftijd geschikt is. Het tweede deel is pas geschikt is voor kinderen vanaf een jaar of veertien vanwege de onderwerpen die behandeld worden. Elke les duurt in principe 90 minuten, maar hier kan mee gespeeld worden. De les bestaat uit fysieke oefeningen, kringgesprekken, huiswerk, samenvatting en een videoband. De bedoeling van de les is dat aan de hand van de opgedane

(psycho)fysieke ervaringen, kringgesprekken gehouden worden om jongens bewuster te maken van hun ervaringen en van de emoties en gedachten die met de ervaringen samengingen. Na afloop van de les krijgen zij op papier een samenvatting van de les mee waarin de belangrijkste thema's van die les staan vermeld. Dit versterkt de herinnering aan het geleerde en bevordert de integratie van het geleerde in de persoonlijke ontwikkeling. Ook krijgen de jongens een aantal vragen van persoonlijke aard mee naar huis. Deze vragen zijn erop gericht de situaties in de les te verbinden met de ervaringen van het dagelijks leven. Deze vragen stimuleren tot zelfreflectie. De samenstelling van de les is, om er op die manier voor te zorgen dat de jongens de vaardigheden het best integreren/internaliseren.

5.5. Het Rots en Water-huis

Het Rots en Water-programma is gebouwd als een huis: het Rots en Water-huis. Dat huis is gegrondvest op drie grote bouwstenen (zelfbeheersing, zelfreflectie en zelfvertrouwen) en bestaat uit 5 verdiepingen (veiligheid, integriteit, verbondenheid en spiritualiteit). Rondom deze thema's is het programma gecentreerd.



Figuur 2: Het 'Rots en Water'-huis

De 3 bouwstenen:

1. Zelfbeheersing

Leren omgaan met de energie die je hebt. Deze leren beheersen en richten, niet onderdrukken.

2. Zelfreflectie

Leren nadenken over de eigen handelingen en de gevolgen ervan.

Via fysieke communicatie leer je beter te communiceren en je empathisch vermogen te vergroten doordat je elke keer moet reflecteren na een fysieke actie om te kijken wat het je heeft gebracht. Bewustzijn van eigen gevoelens (interne communicatie) is de basis en tegelijkertijd een voorwaarde voor de ontwikkeling van empathische gevoelens. En dit is weer een voorwaarde voor externe communicatie. Daarom is het Rots en Water-programma in de gehele methodiek en didactiek erop gericht zelfreflectie, en het onder woorden brengen van gedachten en gevoelens, te stimuleren. Inzicht in eigen gevoelens is een voorwaarde om deze gevoelens in woorden om te zetten en te communiceren met de buitenwereld en hiermee de kans op mishandeling te verminderen. Want kinderen die kunnen communiceren met de buitenwereld zullen eerder geneigd zijn anderen om hulp te vragen in het geval van victimization. Ten tweede verbetert een kind zijn communicatie en dus zijn sociale vaardigheden. Hierdoor is de kans op peer-rejectie kleiner en dus de kans op victimization kleiner.

3. Zelfvertrouwen

Zelfbeheersing en zelfreflectie leidt samen tot meer zelfkennis en zelfvertrouwen.

Door de ontwikkeling van fysiek-motorische basisvaardigheden voelen kinderen zich zowel mentaal als fysiek sterker worden_ en dat is een van de punten die bij slachtoffers van victimization een grote rol speelt. Fysieke zwakheid in combinatie met weinig zelfvertrouwen is namelijk een risicofactor voor victimization (Egan & Perry, 1998).

Voortbouwend op het fundament van de drie bouwstenen, is het mogelijk aandacht te hebben voor de volgende thema's onderverdeeld in vijf verdiepingen:

De 5 verdiepingen:

1. Veiligheid

Je veilig voelen op school, thuis en/of in de maatschappij is van groot belang. Dan pas kan je jezelf ontplooien en je eigen weg vinden. Daarom zijn de basisvaardigheden communicatie en zelfverdediging in deze verdieping van groot belang. Hier wordt een begin gemaakt voor het

leren van goede sociale vaardigheden en het fysiek en mentaal sterker worden. Voor slachtoffers van victimization van groot belang.

2. Assertiviteit

Omgaan met moeilijke situaties. Fysieke kracht is hierbij minder belangrijk dan lichaamstaal. Deze lichaamstaal komt terug in de oefeningen en kan je goed gebruiken ter preventie van victimization. Door een sterke lichaamstaal straalt je uit dat je je sterk voelt en sterk bent en dat je je niet laat pesten, uitschelden etc.

3. Sociale vaardigheden/communicatie

Communicatie is van levensbelang in onze maatschappij. Communicatie is daarom de rode draad in de Rots en Watertraining. Er is aandacht voor lichaamstaal, intuïtie en de ontwikkeling van een grensbewustzijn. Kinderen leren hun gevoelens en gedachten verwoorden en ook hier is de fysieke communicatie van belang in het verbaal communiceren. Sociale vaardigheden zijn ook van groot belang bij het wel of niet slachtoffer worden van victimization. Het hebben van zwakke sociale vaardigheden wordt als een risicofactor genoemd voor victimization (Egan & Perry, 1998).

Deze drie verdiepingen bevatten de basisvaardigheden van het Rots en Water-programma. Zelfverdediging, assertiviteit en communicatieve vaardigheden hebben betrekking op de externe communicatie: ik in relatie tot de ander. Deze vaardigheden moet je voldoende beheersen om door te gaan naar de 4^e en 5^e verdieping.

4. Innerlijk kompas

Kwaliteiten, talenten en mogelijkheden die naar verwezenlijking streven. Ze worden in het persoonlijk, innerlijk bewustzijn ervaren als een innerlijk kompas. Dit kompas geeft richting en is verantwoordelijk voor voorkeuren en keuzes, die vaak intuïtief gemaakt worden en bepalend kunnen zijn voor iemands levensloop. Het ontwikkelen van je intuïtie is dus van groot belang. Volwassenwording bestaat uit het leren kennen en kunnen hanteren van dit innerlijk kompas.

5. verbondenheid en spiritualiteit

De weg die het innerlijk kompas aangeeft, is de weg van het hart. Op deze weg ontstaat langzamerhand het inzicht dat mensen in hun diepste wezen met elkaar verbonden zijn. Deze ervaring van verbondenheid leidt tot werkelijke moraliteit en spiritualiteit.

Voor deze verdieping geldt hetzelfde als voor verdieping 4. Kinderen die slachtoffer zijn van victimization zijn hier nog niet aan toe.

5.6. De vier rode draden van de Rots en Watertraining

De genoemde bouwstenen en verdiepingen worden in het programma door vier rode draden met elkaar verbonden.

5.6.1. Het Rots en Waterconcept

De eerste rode draad is het principe van 'Rots en Water'. Dit is het belangrijkste referentiekader in de cursus. Tegen de achtergrond van dit principe krijgen alle fysieke, mentale en sociale vaardigheden, aspecten en handelingen hun kleur en betekenis. Het speelt een rol bij conflicthantering, bij zelfverdediging, en bij het aangaan en onderhouden van contacten. Bij elke vorm van communicatie kan een keuze gemaakt worden tussen de harde rotsopstelling en de soepele wateropstelling.

3 Rotshoudingen

1. Rotshouding fysiek

Deze houding houdt in dat je lichaam zo hard wordt als een rots. Een aanval wordt opgevangen met een rotsvaste houding en een harde afweer.

2. Rotshouding mentaal

Deze houding betekent dat je je eigen weg gaat. Je vormt je eigen mening en blijft daarbij.

3. Rotshouding sociaal

Als je deze houding toepast, sluit je je af voor de mening en gevoelens van anderen. In het geval van victimization betekent het dat je heel goed in staat bent de bullie(s) te negeren.

3 Waterhoudingen

1. Waterhouding fysiek

De waterhouding in de training betekent dat je je spieren zoveel mogelijk ontspant, maar tegelijkertijd is er wel een zeer sterke alertheid in je hele lichaam en bewustzijn aanwezig. Bij een aanval zul je de kracht en beweging van de tegenstander opvangen en afbuigen in een vloeiende, meegaande beweging.

2. Waterhouding mentaal

Bij deze houding ben je je sterk bewust van je eigen gevoelens en ideeën maar heb je ook aandacht voor die van anderen. Introspectie en uitwisseling van ideeën zijn kenmerkend voor de waterhouding.

3. Waterhouding sociaal

Deze houding verschilt niet veel van de mentale waterhouding. Communicatie en verbondenheid staan hier centraal. Een kind leert goede argumenten geven en vraagt dat ook van de gesprekspartner. Als het kind bijvoorbeeld op school wordt gedwongen zijn nieuwe discman af te staan, dan kan hij het gesprek/de discussie aangaan met de bullie(s). Op het moment dat hij dat doet, zullen veel bullies afhaken. Een aantal bullies zal agressief worden. De enige mogelijkheid die dan overblijft is, een fysieke rots- of waterhouding gebruiken of weglopen.

In het eerste deel van de training worden Rots en Water voorgesteld als twee tegenovergestelde polen: de twee attitudes waaruit je kunt kiezen als er bijvoorbeeld een conflict is. Je oefent vooral de harde, niet voor communicatie openstaande houding. Je leert je fysiek sterk maken. Deze houding wordt in de oefeningen voortdurend getest door andere kinderen.

In het tweede deel van de cursus ondergaat het Rots en Water-principe een transformatie omdat de Rots en Water-principes dan op een dieper niveau worden bekeken. Rots wordt op dit niveau vereenzelvigd met het bewust worden van identiteit en innerlijke richting en de kracht die daarmee verbonden is. Dit bewustzijn leidt tot het ervaren van een eigen persoonlijke ontwikkelingsweg, aangeduid als innerlijk kompas, en de taken en verantwoordelijkheden die dat met zich meebrengt.

De Rotskwaliteit houdt op dit niveau in dat je je eigen weg volgt. En het gaan van je eigen weg, is de weg van het hart. De kwaliteit van de rots is op dit deel van de training dus anders dan het in het eerste deel van de training was. In deel 1 was de Rotshouding hard en afstandelijk was, niet open voor communicatie. Terwijl in deel 2 de Rots inhoudt dat je je eigen weg gaat. Je luistert wel naar anderen, maar je blijft je eigen weg volgen. Ykema spreekt naast een innerlijk kompas ook van een innerlijke onderstroom. Hij bedoelt hiermee het volgende, ergens ontstaat de gedachte dat het streven naar geluk en zelfvervulling deel is van een groter proces; dat het de mensheid in zijn geheel dient. Mensen zijn onderling met elkaar verbonden zegt hij. De krachten die mensen onderling binden zijn richtinggevend. Zo transformeert het innerlijk kompas zich tot het bewustzijn van een gemeenschappelijke onderstroom. Ieder mens heeft dan een persoonlijke identiteit binnen een spirituele werkelijkheid waarin grenzen niet bestaan.

In deel twee van de training, in het bewustzijnsniveau op dat moment, ontmoet de Rots het Water. Rots wordt Water en Water wordt Rots. De ogenschijnlijke tegenstellingen tussen Rots en Water vallen weg. Op mentaal-spiritueel niveau leidt het volgen van een eigen ontwikkelingsweg tot het inzicht en de ervaring van ware verbondenheid, integriteit en spiritualiteit. Niet alleen Water, de communicatieve houding pur sang, leidt dan tot verbondenheid maar Rots ook.

5.6.2. Het leren gronden, centreren en concentreren

Of men nou kiest voor Rots of voor Water wordt bepaald door de situatie waarin iemand zich bevindt. De situatie geeft aan welk principe het best kan worden toegepast. Op het moment dat iemand slachtoffer dreigt te worden van mishandeling wordt er vaak gekozen tussen vechten of vluchten. De Rots en Water-training leert dat er ook nog een derde mogelijkheid bestaat: weldoordachte communicatie. Dit is echter alleen mogelijk als jongeren zelfbeheersing hebben en kunnen gronden en centreren, anders blijft er alleen een primaire reactie mogelijk. Gronden en centreren is de tweede rode draad. Wat precies gronden en centreren is wordt in de onderstaande tekst duidelijk gemaakt.

Centreren

Letterlijk wordt ermee bedoeld de kracht en aandacht in de buik verzamelen. Kinderen leren dat de bron van hun kracht niet ligt in sterke armspieren maar in de spieren rondom het lichaamszwaartepunt. Deze krachtbron is alleen gevuld als het lichaamscentrum via de benen

en voeten stevig verbonden is met de grond. Door dit te doen, voel je je zowel fysiek als mentaal heel sterk.

Gronden

Grond, voeten, benen en lichaamscentrum tezamen vormen de sterke basis van een natuurlijke actie. Daar wordt de kracht gegenereerd die middels ontspannen schouders en armen aan de handen wordt doorgegeven. Het is dus belangrijk dat kinderen stevig leren staan. Dit wordt geoefend met balansoefeningen en eenvoudige partneroefeningen. Ademhaling speelt een belangrijke rol omdat je ademhaling bepaalt of je stevig kunt staan of niet. Is je adem hoog in je borst, dan ben je wankel en makkelijk om te duwen. Zit je adem in je buik, dan ben je sterk en stabiel op het moment van duwen.

Centrum

Het punt in je buik waar je adem heen moet brengen en waar je je kracht verzamelt is je lichaamscentrum. Naast dat het de leverancier van kracht is, is het ook een centrum van rust en kalmte. Het is dus een kracht- en rustcentrum tezamen. Kracht is synoniem met rust en kalmte. Vanuit die rust en kalmte ontstaat de kracht. Dit moet duidelijk zijn voor jongens, anders zien ze het nut niet in van het centrum, gronden en centreren. Gronden en centreren is belangrijk om fysiek en mentaal sterker te worden. Het is belangrijk in moeilijke situaties waarin een kind gepest wordt bijvoorbeeld.

In het eerste deel van Rots en Water, het basisdeel, ligt het accent op krachtvergroting en – beheersing. Daarom leren we daar het stevig staan (gronden), het bewust inzetten en gewaarworden en het lichaamscentrum ofwel hara (centreren) en het richten van aandacht en energie (focus). In het tweede deel van Rots en Water wordt verder gebouwd aan het gronden en centreren maar we besteden tevens veel aandacht aan bewustwording en het versterken van de mentale krachten. Ook hier geldt weer dat de fysieke oefening en ervaring van groot belang zijn bij het bewust worden en vergroten van persoonlijke krachten. Het accent in het tweede deel van Rots en Water ligt meer op de ontwikkeling van innerlijke krachten: concentratie, positief denken en visualiseren, doorzettingsvermogen, het creëren van een innerlijk doel.

5.6.3. De psychofysieke werkwijze

Een psychofysieke werkwijze houdt in dat je, startend vanuit een fysieke invalshoek, mentale en sociale vaardigheden worden aangereikt en verworven. Jongens wordt geleerd hun energie te beheersen en te richten en tegelijkertijd worden via fysieke vormen van communicatie andere vormen van communicatie aangeleerd. De psychofysieke werkwijze is de derde rode draad van de Rots en Watertraining.

Samenvattend zijn er vier belangrijke redenen waarom (vooral) jongens gebaat zijn bij een psychofysiek programma:

- De aanwezigheid van het hormoon testosteron stelt de jongen voor de ontwikkelingsopgave zijn energie te leren beheersen en richten;
- De jaren van relatief langzame lichaamsgroei stelt de jongen voor de ontwikkelingstaak bewegingsvaardigheden te ontwikkelen en verder uit te bouwen. Het leren beheersen en richten van de energie gaat samen met de ontwikkeling en uitbouw van bewegingsvaardigheden. Het accent ligt hier op de psycho-motorische ontwikkeling;
- Vooral voor jongens geldt dat de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden geschiedt via de weg van fysieke communicatie (dat komt deels door de werking van hun hersenen en deels door wat ze in de opvoeding en omgeving hebben geleerd);
- Vooral voor jongens geldt dat de vorming van de sociale identiteit geschiedt via de fysieke communicatie. Door de afwisseling van fysieke en verbale communicatie worden de verbindingen tussen de beide hersenhelften gestimuleerd.

De psychofysieke driehoek, ook wel de gouden driehoek, bestaat uit het lichaamsbewustzijn, emotioneel bewustzijn en zelfbewustzijn.



Emoties drukken zich in het lichaam uit in de vorm van spierspanningen. Meer bewustzijn van het lichaam kan daarom leiden tot meer inzicht in en ervaring van de eigen reactiepatronen, hetgeen een kans biedt tot verdieping van het emotioneel- en zelfbewustzijn en verdere ontwikkeling. Dit concept ligt ook aan veel vechtsporten ten grondslag. De fysieke gewaarwording vormt de brug naar zelfbewustzijn en emotioneel bewustzijn. Daarom wordt de aandacht van de jongens in het Rots en Water-programma al vanaf de eerste les gericht op bewustwording van het eigen lichaam. Verder hebben jongens weinig inzicht in hun eigen emotionele leven en hebben ze moeite hun gevoelens met anderen te communiceren. Dit komt mede doordat de informatie van de rechterhersenhalft minder makkelijk aan de ‘verbale’ linkerhalft van de hersenen wordt overgedragen, dan bij bijvoorbeeld vrouwen (Witleson, 1978 en 1985). Om die reden is het voor mannen vaak moeilijker hun gevoelens te verwoorden.

Door jongens meer bewust te maken van hun eigen lichaam, worden zij zich ook bewuster van hun eigen emoties en gevoel. Zij leren nu hun emoties te herkennen, te beheersen en met anderen te delen. Ze ontwikkelen een empathisch bewustzijn.

De essentie is dat de geleerde vaardigheden werkelijk worden geïntegreerd in het persoonlijk denken en doen (geïnternaliseerd). Dit gebeurt doordat de oefeningen zo gekozen zijn dat er een optimale transfer naar meer mentaal en sociaal gerichte vaardigheden mogelijk wordt. Daarnaast zijn de kringgesprekken, huiswerk, een videoband en het maken van een werkstuk heel belangrijk voor het internaliseren van de geleerde vaardigheden. De basisvaardigheden en de ethiek van de zelfverdediging worden aangeleerd om het zelfvertrouwen te vergroten, het veiligheidsgevoel en (via de psychofysieke transfer) het vergroten van communicatieve vaardigheden. Belangrijk voor het voorkomen van mishandeling. Ook zijn deze oefeningen goed voor het de ontwikkeling van het lichaamsgevoel, en daarmee ook het zelfbewustzijn en

emotioneel bewustzijn, omdat bij deze oefeningen de aandacht voortdurend op het eigen lichaam is gericht.

De laatste zes lessen van het Rots en Water-programma richten zich op jongens in de puberteit, dus van rond de veertien jaar en ouder. De aandacht is dan voornamelijk gericht op de vorming van de sociale identiteit en de psychologische identiteit. Daarnaast wordt er geprobeerd een schets te geven van de spirituele identiteit.

5.6.4. De ontwikkeling van fysieke communicatievormen

De vierde rode draad in de Rots en Watertraining is de ontwikkeling van fysieke communicatievormen. Jongens staan fysiek in de wereld. Jongens worden van kleins af aan door hun ouders meer gestimuleerd, dan meisjes, om te kruipen en te lopen. In het algemeen worden ze meer fysiek gestimuleerd dan meisjes (Frisch, 1977; MacDonald & Parke, 1986 geciteerd in Vasta, Haith & Miller, 1999). Fysiek bezig zijn is voor jongens de weg naar interne communicatie (zelfreflectie). Fysieke communicatie is voor veel jongens de basis voor de ontwikkeling van andere vormen van communicatie (extern). Spelen, sporten, stoeien: fysieke communicatie is het medium om contact te leggen en zelfkennis op te doen. Werkelijk leren over zichzelf en de relaties die zij met anderen hebben, geschiedt bij vele jongens en mannen op een fysieke manier. Woorden missen deze impact te allen tijde.

Fysiek contact is direct contact. Je voelt je partner. Je leert samen met hem bewegen, samen met hem in beweging zijn, samen met hem communiceren. Deze fysieke ervaring geeft duidelijkheid over je eigen kracht en beperkingen, jouw mogelijkheid je met een ander te verbinden in een beweging (samenwerken) en een sterke fysieke basis te ontdekken en ontwikkelen. Deze basis vormt de grondslag voor zelfvertrouwen en het kunnen en durven vertrouwen op eigen gevoel, intuïtie en oordeel. Dit is erg belangrijk in het geval van victimization. Wat moet je doen als je slachtoffer dreigt te worden van victimization? Je moet vertrouwen op jezelf en op je intuïtie. De duidelijkheid van de ervaring verschaft inzicht in je eigen gevoel en dit maakt het gemakkelijker om woorden te vinden die dat uitdrukken. Fysieke oefeningen en fysieke communicatie vormen zo de basis voor verbale communicatie. Deze ontwikkeling wordt nog versterkt als de leraar de jongen helpt bij het vinden van woorden om de ervaring te verduidelijken.

Oogcontact is een voorbeeld van fysieke communicatie. Het is een machtig wapen in een conflict en speelt een belangrijke rol in een hoop oefeningen. Sommige oefeningen zijn hier zelfs specifiek op gericht. Het geven van een sterke boodschap met de ogen tijdens een conflict kan verdere problemen helpen voorkomen. Oogcontact speelt een grote rol in het kunnen stellen en zien van grenzen. Jongens moeten deze boodschappen leren geven en zien.

Verder is lichaamstaal een hele belangrijke vorm van fysieke communicatie. Het gebruik van lichaamstaal komt vaak terug in de training. Veel kinderen zijn zich namelijk niet bewust van hun eigen lichaamstaal en wat voor boodschap ze daarmee afgeven aan bijvoorbeeld bully's.

5.7. Onderzoek/evaluatie naar Rots en Water

Op de site van Rots en Water worden twee evaluatie-onderzoeken genoemd. Allebei de evaluatie-onderzoeken zijn gedaan door de Rots en Water-trainer zelf. De onderzoeken zijn uitgevoerd op basisscholen in Brunssum met leerlingen van 11-13 jaar. Met behulp van een vragenlijst bestaande uit 12 vragen, waarvan 7 open en 5 gesloten, hebben de leerlingen na afloop van de training ingevuld wat ze van de training en van de trainer vonden en of ze iets geleerd hebben. Voorbeeldvragen zijn: 'wat vond je van de lessen', 'hou je nu meer rekening met de grens van een ander, zo ja hoe doe je dat', 'heb je meer zelfvertrouwen gekregen'. In totaal hebben 23 leerlingen de lijst ingevuld. Uit de antwoorden bleek dat een groot aantal leerlingen na afloop van de training meer zelfvertrouwen hadden, ze rustiger waren geworden in moeilijke situaties, ze zelfstandiger waren en dat ze zich veiliger voelden. Ook kwamen ze beter voor zichzelf op en hielden ze meer rekening met de grens van een ander.

Misschien is er meer onderzoek verricht, maar is dit nog niet opgenomen op de site van Rots en Water. In de literatuur heb ik geen onderzoek kunnen vinden.

H.6 De onderzoeksopzet en onderzoeksvragen

6.1. Onderzoeksopzet

De Rots en Water-training heeft een aantal redelijk algemene doelen opgesteld. Met behulp van de training wil een trainer een jongen bijstaan in zijn weg naar volwassenheid, hij wil onder andere het zelfvertrouwen, de zelfkennis, grensgevoel en de intuïtie van jongens vergroten en hij wil jongens leren omgaan met macht, kracht en onmacht. De Rots en Water-training is gericht op het voorkomen van geweld door jongens en tegen jongens. Het leert jongens door middel van fysieke vaardigheden, mentale en sociale vaardigheden aan.

Dit onderzoek is erop gericht inzicht te krijgen in de effectiviteit van de Rots en Water-training door zelfrapportage van jongens die de training hebben gevolgd. Naast het meten van het algemene effect van de hele groep jongens, is het doel inzicht te krijgen in het verschil in effect tussen allochtone jongens en Nederlandse jongens. Dit doel is opgedeeld in een aantal onderzoeksvragen die later nog aan bod zullen komen. Als laatste wordt er gekeken naar verschillen in motivatie en effect tussen Nederlandse, Marokkaanse en Turkse jongens.

Het onderzoek is uitgevoerd onder 70 jongens in de leeftijd 10-14 jaar op basisscholen in Weert, Roermond en Amsterdam. De jongens in Weert en Roermond en 1 school in Amsterdam hebben een training gevolgd van 6 bijeenkomsten. De andere scholen in Amsterdam hebben een training gevolgd van 8 bijeenkomsten.

In dit hoofdstuk zal worden besproken hoe de onderzoeksvraag geoperationaliseerd en getoetst is. Aan bod komen achtereenvolgens de verschillende te toetsen vraagstellingen, de onderzoeksmethode, de onderzoekspopulatie, de onderzoeksinstrumenten en het analyseplan.

Voor het meten van de Rots en Watertraining bestaan nog geen standaardvragenlijsten. Met dank aan Berendineke Steenberghe die mij toestemming heeft gegeven, heb ik voor mijn onderzoek gebruik kunnen maken van de vragenlijsten van het evaluatieonderzoek van het Marietje Kesselsproject (Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt, 2001) en een door mijzelf samengestelde vragenlijst. Hiermee is getracht de veranderingen in kennis, attitude, attitude

en gedrag te meten voor en na het volgen van de Rots en Water-training en of de motivatie vooraf effect heeft op de uitkomst na de training.

6.2. Onderzoeksvraag

In dit onderzoek wordt getracht antwoord te geven op de volgende vraag:

‘Wat zijn de effecten van de Rots en Water-training bij jongens en zijn er verschillen in effecten tussen Nederlandse jongens en allochtone jongens’

Deze onderzoeksvraag is opgedeeld in een aantal vraagstellingen.

Deze zijn als volgt:

- In hoeverre is er sprake van een verandering in de kennis over het onderwerp victimization;
- In hoeverre is er sprake van een verandering in de attitude van kinderen m.b.t. victimization;
- In hoeverre is er sprake van een verandering in het gedrag van de kinderen m.b.t. victimization;
- In hoeverre is er sprake van een verandering in de vaardigheden bij de kinderen m.b.t. victimization;
- Is er verschil in effect tussen Nederlandse en allochtone jongens op deze 4 variabelen;
- Is er een verschil in motivatie tussen Nederlandse, Marokkaanse en Turkse jongens;
- Is er verschil in effect tussen Nederlandse, Marokkaanse en Turkse jongens?

6.3. Instrumentarium

Met de vragenlijsten worden de veranderingen op de variabelen: kennis, attitude, vaardigheden en gedrag op korte termijn gemeten. Om zoveel mogelijk te voorkomen dat kinderen sociaal wenselijke antwoorden zouden geven, is er besloten de vragenlijsten anoniem (zonder naam, wel met geboortedatum) af te nemen. Daarnaast zijn de respondenten erop gewezen dat er geen ‘goede’ of ‘foute’ antwoorden bestaan en dat behalve de onderzoeker niemand de antwoorden te zien krijgt.

Het meten van vaardigheden en gedrag is moeilijk. Het wordt al snel heel arbeidsintensief en kostbaar. Aangezien daar geen tijd en geld genoeg voor was in dit onderzoek is gekozen voor het afnemen van zelf-rapportages. De ouders en leerkrachten zijn buiten beschouwing gelaten. Hier speelde het tijdsaspect een doorslaggevende rol. Het benaderen van leerkrachten en vooral ouders en analyseren van alle vragenlijsten zou veel tijd in beslag nemen en daar was dit onderzoek te kort voor.

De resultaten voor de genoemde variabelen zijn verzameld in een nul- en nameting.

De vragenlijsten voor de respondenten bestaan uit zeven onderdelen.

Deel A van de lijst is algemeen. Deze vragenlijst is om inzicht te krijgen in de leeftijd en de afkomst van een kind. De vraag over de afkomst van een kind mocht naar eigen inzicht ingevuld worden. Als een kind zich Nederlands acht, dan mag hij dat invullen. Als hij zichzelf als Marokkaans ziet, vult hij dat in. Een voorbeeldvraag is: *‘Bij welke groep hoor jij?’*

Deel B is om de kennis te meten. Dit deel is om inzicht te krijgen in de kennis van kinderen over het onderwerp ‘victimization’. Aspecten die gemeten worden zijn, durven kinderen ‘nee’ te zeggen, kunnen ze gevaarlijke situaties inschatten en weten ze hoe ze kunnen/moeten handelen in (potentiële) situaties van victimization. Dit deel bestaat uit 12 items waarvan er uiteindelijk 3 zijn verwijderd om de betrouwbaarheid van de schaal te vergroten. Een voorbeeldvraag is: *‘als iemand je vastpakt en die is sterker dan jij, kun je beter niks terugdoen’*.

Deel C is om de attitude van kinderen te meten. De aspecten die gemeten worden zijn onder andere, zijn kinderen bereid andere kinderen te helpen, hoe kijken ze aan tegen het ongewenst aangeraakt worden en anderen ongewenst aanraken, hoe kijken ze aan tegen kinderen die gepest worden of kinderen die pesten. In de Rots en Water-training wordt aan attitude aandacht besteed in oefeningen als het leren aanvoelen van grenzen bij anderen en lichaamstaal herkennen bij anderen. Ook wordt er naar aanleiding van oefeningen over attitudes van kinderen gesproken. Om de attitude ten opzichte van het onderwerp victimization te meten is gebruik gemaakt van een lijst met 35 items. Hiervan zijn er uiteindelijk 27 items overgebleven die meegenomen zijn in de analyses. Een voorbeeldvraag is: *‘alleen als ik het wil, mag iemand me aanraken’*.

Deel D is om vaardigheden te meten. De typen vaardigheden die gemeten worden zijn, het opkomen voor jezelf, hulp durven vragen voor jezelf en/of voor anderen en het zelfvertrouwen van kinderen. De vaardigheden van kinderen zijn gemeten met behulp van 22 items. Een voorbeeldvraag is: *'ik durf geheimen die me een naar gevoel geven, aan een volwassene te vertellen die ik vertrouw'*.

Deel E is om het gedrag te meten. Het gedrag van kinderen is verdeeld in de frequentie van uitschelden, slaan/schoppen en pesten, gevoel wat kinderen daarbij hebben en hun manier van reageren op zo'n situatie. Een voorbeeldvraag is: *'ben je de afgelopen weken uitgescholden, geslagen/geschopt, gepest'*.

Deel F is om de motivatie/effect te meten. Dit onderdeel was in de nulmeting om de motivatie van de respondenten te meten. In de nameting is dit onderdeel om te kijken wat het effect is op het gedrag van kinderen, wat de kinderen er voor hun gevoel aan hebben gehad. Dit is een door mij, in samenspraak met mijn begeleider, samengestelde lijst. Onder effect wordt hier verstaan of kinderen onder andere meer zelfvertrouwen hebben gekregen en of ze beter weten wat ze moeten doen als ze lastiggevalen worden. Met deze lijsten wordt er gekeken naar verschillen in motivatie tussen Nederlandse en allochtone jongens en of er verschillen zijn in het gevoel van de jongens na afloop van de training. Voorbeeldvragen: *'lijkt zo'n training jou nuttig'* en *'heb je meer zelfvertrouwen gekregen door de Rots en Water-lessen'*.

Voor de vragenlijsten zie bijlage 1.

Voor 3 scholen is er een instructiebrief meegestuurd voor de leerkracht (zie bijlage 2).

Voor 1 school is er een ouderbrief gebruikt om toestemming te vragen voor het afnemen van de vragenlijsten. Zie hiervoor bijlage 3

Door middel van pilot-onderzoeken, uitgevoerd door regioplan, kon de betrouwbaarheid van de schalen worden getest. Op basis van de resultaten zijn de schalen bijgesteld. Regioplan heeft de betrouwbaarheid van de uiteindelijke schalen als redelijk tot goed beoordeeld. Nadat er in dit onderzoek betrouwbaarheidsanalyses zijn uitgevoerd, was de conclusie dat de betrouwbaarheid van de schaal voor kennis onvoldoende is: .4 in de voormeting en .1 in de nameting. Naar aanleiding van dit resultaat is besloten de items van deze schaal ieder apart te analyseren. De betrouwbaarheid van de schalen voor motivatie/effect is voldoende tot goed: .6 in de voormeting en .7 in de nameting. De betrouwbaarheid van de schaal attitude goed is:

.73 in de voor- en nameting. De betrouwbaarheid van gedrag is in de voormeting goed met .74 en in de nameting voldoende met .65. De betrouwbaarheid van de schaal voor vaardigheden is uitstekend in de voormeting met .90 en .77 in de nameting.

De lijsten zijn voor de training afgenomen en binnen een week na de laatste training. Er is een korte instructie aan vooraf gegaan om de leerlingen ervan te overtuigen dat wat ze invulden vertrouwelijk is en alleen door de onderzoeker wordt gebruikt. De vragenlijsten voor onderdeel B, C en D bestaan uit vragen met 4 antwoordcategorieën. Onderdeel A heeft verschillende aantallen antwoordcategorieën, onderdeel E heeft 2 antwoordcategorieën en onderdeel F heeft in de voormeting 4- en in de nameting 3 antwoordcategorieën.

6.4. Onderzoeksgroep

Ik heb gebruik gemaakt van een selecte onderzoeksgroep in mijn onderzoek. Via een oproep op een speciaal web voor Rots en Watertrainers heb ik één trainer en één coördinator geworven. De trainer heeft me aan 3 scholen in Amsterdam geholpen en de coördinator aan 5 scholen in Weert en Roermond. Het gaat om de groepen 7 en/of 8 op deze scholen. Kinderen in de leeftijd 10-14 jaar. Zij hebben vragenlijsten ingevuld met in totaal 84 aantal vragen. Deze vragenlijsten heb ik op 4 scholen persoonlijk afgenomen en op 4 scholen heeft de groepsleerkracht (met behulp van een instructie) de vragenlijsten afgenomen.

6.5. Het analyseplan

Voor de analyse van de gegevens heb ik gebruik gemaakt van het statistische verwerkingsprogramma SPSS en voor het invoeren van gegevens van het programma Data Entry.

De gegevens van de effectmeting worden kwantitatief geanalyseerd. Er wordt nagegaan of er een verschil te constateren is tussen de resultaten van de nul- en de nameting. Omdat er sprake is van een verschilprobeerstelling met een afhankelijke variabele die op intervalniveau is gemeten en omdat er een veronderstelling bestaat over de richting van de verandering, namelijk een toename kennis, attitude, vaardigheden en gedrag en een afname van victimization is gekozen voor een eenzijdige toetsing met de t-toets voor afhankelijke

steekproeven om het verschil van de groepen te meten. Om het verschil tussen de groepen te meten en om de variabelen motivatie en effect te meten is er gekozen voor de t-toets voor onafhankelijke steekproeven. We toetsen de nulhypothese dat het gemiddelde van de verschillen gelijk is aan 0 ($\mu=0$). We willen weten of de kennis, attitude, vaardigheden en gedrag zijn veranderd na het volgen van de Rots en Watertraining.

H.7 Resultaten

7.1. Uitvoering van het onderzoek

In dit onderzoek naar de effectiviteit van de Rots en Water-training is gekeken naar 5 variabelen: motivatie, kennis, attitude, gedrag en vaardigheden. Deze variabelen zijn met behulp van vragenlijsten voor leerlingen onderzocht op 3 basisscholen in Amsterdam (het Mozaiek, Frankendael en de Kraanvogel), op 2 scholen in Weert (Odaschool en de Fatimaschool) en op 2 scholen in Roermond (Vincent van Goghschool en het Ankertje Kompas). Het gaat om zelf-rapportages van jongens die hebben deelgenomen aan de Rots en Water-training.

Voor de zomer is een begin gemaakt met het zelf afnemen van vragenlijsten op de Fatimaschool (voor- en nameting) en een voormeting op de Odaschool. Na de zomervakantie zijn bij de andere scholen de vragenlijsten afgenomen. Het Ankertje kompas, de Vincent van Goghschool en de Odaschool heb ik de vragenlijsten toegestuurd met een instructie voor de leerkracht bijgevoegd. Op de scholen in Amsterdam zijn de lijsten persoonlijk afgenomen.

De medewerking verschilde per school. De ene school was heel enthousiast en was benieuwd naar de resultaten, de andere school had aansporing nodig en was nalatig met het terugsturen van de lijsten. Op de scholen waar de vragenlijsten persoonlijk zijn afgenomen, waren de meningen van de leerlingen verdeeld over de grootte van de vragenlijst. De ene leerling was binnen 10 a 15 minuten klaar met invullen, de ander deed er 20 a 25 minuten over. De concentratie werd dan wat minder. Wel hebben alle leerlingen uiteindelijk zowel de voor- als de nameting volledig ingevuld.

7.2. Kwaliteit van de instrumenten

De vragenlijsten zijn deels overgenomen van het onderzoek naar de effectiviteit van het Marietje Kesselsproject. Het gaat om de vragenlijsten voor kennis, attitude en vaardigheden. De vragenlijsten voor motivatie, effect en gedrag heb ik zelf samengesteld.

Tabel 1 samenstelling van de schalen

	Items	Items deleted	T0-meting		T1-meting	
			Alpha	N	Alpha	N
Motivatie/effect	1-12	1,2,7,8	.62	66		
Kennis	1-12	8,10	.38	67	.10	68
Attitude	1-35	18,19,21,22,24 26,29,31	.73	64	.73	63
Gedrag	1-24	13	.74	36	.65	36
Vaardigheden	1-22		.90	70	.77	65
Effect	1-5				.68	68

(N= aantal respondenten; Alpha= Chronbach's Alpha)

Uit tabel 1 blijkt dat de betrouwbaarheid van de schaal kennis matig is, de betrouwbaarheid van de schalen voor motivatie, attitude en gedrag redelijk goed en de betrouwbaarheid van de schaal vaardigheden goed. In de nameting zie je dat de interne consistentie redelijk is. Er is een kleine daling in de betrouwbaarheid te constateren. Deze daling kan op allerlei toevallige factoren berusten. Maar de betrouwbaarheid van alle schalen, behalve de kennisschaal, blijft ook in de nameting redelijk. Op basis van de betrouwbaarheidsanalyse van de schaal kennis, is besloten elk item apart te analyseren.

Naast de betrouwbaarheid wordt in tabel 1 ook vermeld welke items bij welke schaal horen en welke items zijn verwijderd uit de vragenlijsten en dus niet zijn gebruikt bij het analyseren van de gegevens met behulp van SPSS en hoeveel respondenten de vragenlijsten hebben ingevuld.

7.3. Voormeting

Aan de hand van de antwoorden op de vragenlijst in de nulmeting, zijn per schaal het aantal respondenten, de minimale en maximale score, het gemiddelde en de standaarddeviatie berekend. De bevindingen staan in tabel 2 en 3.

Tabel 2 T0- meting voor motivatie/effect, attitude, gedrag en vaardigheden hele groep

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std
Motivatie/(effect)	66	1.00	3.75	1.60	.47
Attitude	64	2.07	3.70	2.97	.39
Gedrag	36	1.26	1.70	1.41	.12
Vaardigheden	70	1.77	3.91	2.96	.54

N= aantal r(espondenten; minimum= minimale score; maximum= maximale score; Mean= gemiddelde; Std= standaard deviatie)

Uit tabel 2 valt af te lezen dat de leerlingen op de schaal motivatie/(effect) 1.60 scoren. De maximale score op deze schaal is 4. Op de schalen attitude en vaardigheden scoren de leerlingen gemiddeld 2.97 en 2.96 met een maximale score van 4. Bij de schaal gedrag is 2 de hoogst haalbare score. De leerlingen scoren hier 1.41. De standaardafwijking is steeds klein; de meeste respondenten lijken wat betreft de antwoorden dicht bij elkaar te zitten.

Tabel 3 T0-meting attitude Nederlandse, Marokkaanse en Turkse groep

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std
NL	41	2.26	3.70	3.05	.37
Marokkaans	9	2.07	3.33	2.84	.39
Turks	14	2.11	3.44	2.81	.38

N= aantal r(espondenten; minimum= minimale score; maximum= maximale score; Mean= gemiddelde; Std= standaard deviatie)

Uit tabel 3 valt af te lezen dat het gemiddelde van de Nederlandse groep jongens met 3.05 in de voormeting het hoogst is. De groepen Marokkaans en Turks liggen iets lager en erg dicht bij elkaar met 2.84 en 2.81.

Tabel 4 T0-meting gedrag Nederlandse, Marokkaanse en Turkse groep

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std
NL	24	1.26	1.74	1.48	.14
Marokkaans	4	1.30	1.57	1.49	.12
Turks	8	1.17	1.52	1.35	.11

(N= aantal respondenten; minimum= minimale score; maximum= maximale score; Mean= gemiddelde; Std= standaard deviatie)

Uit tabel 4 is af te lezen dat het gemiddelde van de Marokkaanse jongens het hoogst is met 1.49. Het gemiddelde van de Nederlandse jongens ligt er net onder op 1.48. Het Turkse gemiddelde ligt iets lager op 1.35.

Tabel 5 T0-meting vaardigheden Nederlandse, Marokkaanse en Turkse groep

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std
NL	46	1.77	3.91	3.01	.52
Marokkaans	10	1.77	3.77	2.89	.63
Turks	14	1.95	3.77	2.85	.55

N= aantal r(espondenten; minimum= minimale score; maximum= maximale score; Mean= gemiddelde; Std= standaard deviatie)

Uit tabel 5 is af te lezen dat het gemiddelde van de groep Nederlandse jongens het hoogst is met 3.01. De Marokaanse groep ligt iets lager op 2.89 en de Turkse groep daar weer onder op 2.85.

Tabel 6 kennis T0-meting hele groep

	N	Minimum	Maximum	mean	Std
vastpakken	68	1	4	2.26	1.27
Pijn,schreeuwen	68	1	4	3.50	.95
Kietelen	66	1	4	3.05	1.13
Terugschoppen	68	1	4	2.71	1.20
Lachen, geloven	67	1	4	3.16	.91
Schreeuwen	68	1	4	2.06	1.20
Stiekem spelen	68	1	4	2.68	1.12
Weg wijzen	68	1	4	1.87	1.02
Geld beloven	68	1	4	2.31	.89

(N= aantal respondenten; minimum= minimale score; maximum= maximale score; Mean= gemiddelde; Std= standaard deviatie)

In tabel 6 is duidelijk te zien dat de leerlingen van alle antwoordmogelijkheden gebruik hebben gemaakt (1-4). De gemiddelde score van alle items ligt boven de 2.00, behalve van het item 'weg wijzen' (1.87).

7.3. De nameting

In tabel 7 zijn de resultaten weergegeven van de nameting naar aanleiding van de door de respondenten gegeven antwoorden op de vragenlijsten. Gegeven zijn per schaal: het aantal respondenten, minimum, maximum, gemiddelde en de standaard deviatie.

Tabel 7 T₁-meting hele groep

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std
(Motivatie)/effect	67	1.00	3.00	2.57	.41
Attitude	63	2.41	3.74	3.15	.32
Gedrag	36	1.27	1.68	1.42	.12
Vaardigheden	65	2.50	4.00	3.38	.37

(N= aantal respondenten; minimum= minimale score; maximum= maximale score; Mean= gemiddelde; Std= standaard deviatie)

Tabel 7 geeft aan dat de gemiddelde score van attitude 3.15 is en de gemiddelde score van vaardigheden 3.38 is. De maximale te behalen score op beide schalen is 4.00. De maximale te behalen score van gedrag is 2.00. De leerlingen hebben een gemiddelde score van 1.42.

Tabel 8 T₁-meting attitude Nederlandse, Marokkaanse en Turkse groep

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std
NL	43	2.41	3.74	3.15	.32
Marokkaans	8	2.56	3.70	3.19	.40
Turks	12	2.70	3.70	3.14	.28

N= aantal r(espondenten; minimum= minimale score; maximum= maximale score; Mean= gemiddelde; Std= standaard deviatie)

Uit tabel 8 is af te lezen dat de gemiddeldes van de drie groepen erg dicht bij elkaar liggen. De Marokkaanse groep scoort het hoogst op de variabele attitude met 3.19.

Tabel 9 T₁-meting gedrag Nederlandse, Marokkaanse en Turkse groep

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std
NL	21	1.26	1.70	1.42	.12
Marokkaans	8	1.26	1.61	1.40	.13
Turks	7	1.26	1.57	1.37	.11

N= aantal r(espondenten; minimum= minimale score; maximum= maximale score; Mean= gemiddelde; Std= standaard deviatie)

De gemiddeldes van de drie bevolkingsgroepen liggen erg dicht bij elkaar. De Nederlandse groep jongens scoort het hoogst wat betreft het gemiddelde met een score van 1.42.

Tabel 10 T₁-meting vaardigheden Nederlandse, Marokkaanse en Turkse groep

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std
NL	44	2.68	4.00	3.41	.37
Marokkaans	8	2.82	3.68	3.36	.28
Turks	13	2.50	3.86	3.29	.42

N= aantal r(espondenten; minimum= minimale score; maximum= maximale score; Mean= gemiddelde; Std= standaard deviatie)

Uit tabel 10 blijkt dat de Nederlandse groep het hoogst scoort wat betreft gemiddelde, namelijk 3.41. Daarna volgt de Marokkaanse groep op 3.36 en als derde de Turkse groep met een gemiddelde van 3.29.

Tabel 11 kennis T₁-meting hele groep

	N	mean	Minimum	Maximum	Std
vastpakken	68	2.41	1	4	1.20
Pijn,schreeuwen	68	3.44	1	4	.89
Kietelen	66	2.82	1	4	1.05
Terugschoppen	68	3.04	1	4	1.13
Lachen, geloven	67	3.09	1	4	1.01
Schreeuwen	68	2.22	1	4	1.13
Stiekem spelen	68	3.04	1	4	1.01
Weg wijzen	68	1.68	1	4	1.00
Geld beloven	68	2.53	1	4	.80

(N= aantal respondenten; minimum= minimale score; maximum= maximale score; Mean= gemiddelde; Std= standaard deviatie)

Er zijn 4 items die een lager gemiddelde hebben dan bij de voormeting. Dit kan komen door toeval, concentratie bij het invullen, doordat kinderen de informatie uit de training niet goed op zich hebben laten inwerken of wellicht verkeerde informatie hebben gekregen. De precieze oorzaak zou verder uitgezocht moeten worden.

7.4. Effecten

Om een duidelijk beeld te krijgen van de effecten van de Rots en Water-training worden de gemiddeldes van de voor- en nameting naast elkaar gelegd en wordt er een t-toets uitgevoerd voor gepaarde waarnemingen. Deze t-toets kijkt of de gemiddeldes van de twee afhankelijke steekproeven significant van elkaar verschillen. Dit wordt voor de hele groep gedaan. Daarnaast worden er groepen met elkaar vergeleken. Voor de variabelen attitude, vaardigheden en gedrag wordt de Nederlandse groep jongens vergeleken met de groep allochtonen. Deze groep allochtonen bestaat uit Marokkaanse jongens en Turkse jongens. Bij de variabelen motivatie en effect wordt er gekeken naar onderlinge verschillen tussen Nederlandse, Marokkaanse en Turkse jongens. Voor resultaten hiervan zie tabel 12 t/m 24.

Tabel 12 attitude, gedrag en vaardigheden hele groep

	T0-meting			T1-meting				
	N	Mean	Std	N	Mean	Std	T	Sign.
Attitude	64	2.97	.39	63	3.15	.32	-3.534	.001*
Gedrag	36	1.41	.12	36	1.42	.12	-.047	.482
Vaardigheden	70	2.96	.54	65	3.38	.37	-5.111	.000*

(N=aantal respondenten; Mean= gemiddelde; Std= standaarddeviatie; T= t-toets voor afhankelijke waarnemingen; Alpha= 0.05)

Uit de gegevens in tabel 12 kan je aflezen dat het gemiddeldes van de variabelen attitude en vaardigheden flink stijgen. Deze twee schalen vertonen significante verschillen met .001 en .000.

Tabel 13 Het verschil tussen T0 en T1-meting bij Nederlandse en allochtone jongens op de variabele attitude

	T0-meting			T1-meting				
	N	Mean	Std.	N	Mean	Std	T	Sign.
NL	38	3.09	.36	38	3.15	.32	-1.708	.01*
Allochtoon	19	2.82	.35	19	3.15	.33	-3.475	.00*

(N=aantal respondenten; Mean= gemiddelde; Std= standaarddeviatie; T= t-toets voor afhankelijke waarnemingen; Alpha= 0.05)

Het significantieniveau bij Nederlandse jongens is .01 en bij allochtone jongens is dit .00. Dit is allebei kleiner dan .05 en daarom bij allebei significant. Het verschil in gemiddelde tussen voor- en nameting is bij allochtone jongens .33 en bij Nederlandse jongens .06. Of dit verschil significant is staat in tabel 14.

Tabel 14 Het verschil tussen de groepen Nederlandse en allochtone jongens op de variabele attitude

	T0-meting	T1-meting		
	Mean	Mean	T	Sign
NL	3.09	3.15	1.661	.05*
Allochtoon	2.82	3.15		

(Mean= gemiddelde; Sign= significantieniveau; Alpha= .05; t-toets voor onafhankelijke steekproeven)

Het gemiddelde van de Nederlandse groep jongens is met .06 vooruit gegaan. Het gemiddelde van de allochtone groep is met .33 vooruit gegaan. Dit verschil is significant.

Tabel 15 Het verschil tussen T₀ en T₁ bij Nederlands en allochtone jongens op de variabele gedrag

	T0-meting			T1-meting			T	Sign.
	N	Mean	Std.	N	Mean	Std.		
NL	13	1.43	.14	13	1.43	.14	-.054	.48
Allochtoon	6	1.40	.16	6	1.40	.15	.000	.50

(N=aantal respondenten; Mean= gemiddelde; Std= standaarddeviatie; T= t-toets voor afhankelijke waarnemingen; Alpha= 0.05)

Het significantieniveau van gedrag is bij Nederlandse jongens .48. Dit is groter dan .05 en daarom niet significant. Bij allochtone jongens is het significantieniveau van gedrag .50. Dit is ook groter dan .05 en daarom ook niet significant. Er zijn geen significante verschillen in gemiddelde scores tussen voor- en nameting gevonden in dit onderzoek.

Tabel 16 Het verschil tussen T₀ en T₁ bij Nederlandse en allochtone jongens op de variabele vaardigheden

	T0-meting			T1-meting			T	Sign.
	N	Mean	Std.	N	Mean	Std.		
NL	44	3.03	.52	44	3.41	.38	-3.762	.01*
Allochtoon	21	2.86	.57	21	3.32	.370	-3.623	.00*

(N=aantal respondenten; Mean= gemiddelde; Std= standaarddeviatie; T= t-toets voor afhankelijke waarnemingen; Alpha= 0.05)

In tabel 16 is te lezen dat het significantieniveau van de variabele vaardigheden bij Nederlandse jongens .01 is en bij allochtone jongens .00. Dit is allebei kleiner dan .05 en daarom allebei significant. Het verschil in vaardigheden bij Nederlandse jongens tussen voor- en nameting is .38. Het verschil in vaardigheden bij allochtone jongens tussen voor- en nameting is .46. Of dit verschil significant is, staat in tabel 17

Tabel 17 Het verschil tussen de groepen Nederlandse en allochtone jongens op de variabele vaardigheden

	T0-meting	T1-meting	T	Sign
	Mean	Mean		
NL	3.03	3.41	1.291	.10
Allochtoon	2.86	3.32		

(Mean= gemiddelde; Sign= significantieniveau; Alpha= .05; T-toets voor onafhankelijke steekproeven)

Het gemiddelde van de Nederlandse groep jongens is met .38 vooruit gegaan. Het gemiddelde van de allochtone groep jongens is met .46 vooruit gegaan. Dit verschil is tussen de groepen met een significantieniveau van .10 niet significant.

Tabel 18 Het verschil tussen de T₀ en de T₁ kennis hele groep

	T0-meting			T1-meting			T	Sign
	N	Mean	Std	N	Mean	Std		
Vastpakken	68	2.26	1.27	68	2.41	1.20	-.731	.234
Pijn,schreeuwen	68	3.50	.95	68	3.44	.89	.398	.346
Kietelen	66	3.05	1.13	66	2.82	1.05	1.318	.096
terugschoppen	68	2.71	1.20	68	3.04	1.13	-1.908	.031*
Lachen, geloven	67	3.16	.91	67	3.09	1.01	.434	.333
schreeuwen	68	2.06	1.20	68	2.22	1.13	-.855	.198
Stiekem spelen	68	2.68	1.12	68	3.04	1.01	-2.306	.012*
Weg wijzen	68	1.87	1.02	68	1.68	1.00	1.130	.132
Geld beloven	68	2.31	.89	68	2.53	.80	-1.784	.041*

(N= aantal respondenten; Mean= gemiddelde score; Std= standaarddeviatie; T= t-toets voor afhankelijke steekproeven; Sign= significantieniveau; Alpha= .05)

Uit tabel 18 valt te constateren dat de items ‘terugschoppen’, ‘stiekem spelen’ en ‘geld beloven’ significant verschillen. Op deze drie items is dus een significant effect waarneembaar voor de hele groep jongens.

Tabel 19 Het verschil tussen T₀ en T₁ in kennis bij Nederlandse jongens

	T0-meting			T1-meting			T	Sign.
	N	Mean	Std.	N	Mean	Std.		
Vastpakken	45	2.22	1.33	45	2.62	1.21	-1.581	.06
Pijn,schreeuwen	45	3.40	.99	45	3.42	.89	-.131	.45
Kietelen	45	3.16	1.07	45	2.84	1.02	1.636	.0054
terugschoppen	45	2.80	1.24	45	3.00	1.23	-.868	.20
Lachen, geloven	45	3.24	.77	45	3.00	1.07	1.185	.12
schreeuwen	45	2.13	1.25	45	2.36	1.19	-.904	.82
Stiekem spelen	45	2.58	1.10	45	2.91	1.04	-1.658	.052
Weg wijzen	45	1.80	1.04	45	1.49	.870	1.592	.06
Geld beloven	45	2.31	.87	45	2.49	.84	-1.112	.14

(N= aantal respondenten; Mean= gemiddelde score; Std= standaarddeviatie; T= t-toets voor afhankelijke steekproeven; Sign= significantieniveau; Alpha= .05)

Uit tabel 19 valt af te lezen dat geen van de items significant is, want ze zijn geen van allen kleiner dan .05.

Tabel 20 Het verschil tussen T₀ en T₁ in kennis bij allochtone jongens

	T ₀ -meting			T ₁ -meting			T	Sign.
	N	Mean	Std.	N	Mean	Std.		
Vastpakken	23	2.35	1.15	23	2.00	1.09	1.115	.14
Pijn,schreeuwen	23	3.70	.88	23	3.48	.90	.755	.23
Kietelen	23	2.81	1.25	23	2.76	1.14	.132	.45
terugschoppen	23	2.52	1.12	23	3.13	.92	-2.299	.02*
Lachen, geloven	23	3.00	1.16	23	3.27	.88	-.907	.19
schreeuwen	23	1.91	1.08	23	1.96	.98	-.149	.44
Stiekem spelen	23	2.87	1.14	23	3.30	.93	-1.638	.06
Weg wijzen	23	2.00	1.00	23	2.04	1.15	-.134	.45
Geld beloven	23	2.30	.93	23	2.61	.72	-1.576	.06

(N= aantal respondenten; Mean= gemiddelde score; Std= standaarddeviatie; T= t-toets voor afhankelijke steekproeven; Sign= significantieniveau; Alpha= .05)

Uit tabel 20 valt af te lezen dat het item terugschoppen met een waarde van .02 kleiner is dan .05 en dus significant is. Als je tabel 20 met tabel 18 vergelijkt, kan men constateren dat het aandeel van de allochtone jongens in het significante effect op de items: ‘terugschoppen’ en ‘geld beloven’, waarschijnlijk groter is dan het aandeel van de Nederlandse jongens. Nederlandse jongens scoren het hoogst op de items ‘vastpakken’, ‘weg wijzen’ en ‘stiekem spelen’.

Tabel 21 Het verschil in motivatie tussen Nederlandse en allochtone jongens

	N	Mean	Std	T	Sign.
NL	43	1.54	.37	-1.243	.11
Allochtoon	22	1.72	.62		

In tabel 21 valt af te lezen dat het significantieniveau .11 is. Dit is groter dan .05 en daarom niet significant. Er is geen significant verschil in motivatie gevonden tussen de Nederlandse groep jongens en de allochtone groep jongens.

Tabel 22 Het verschil in effect tussen de Nederlandse groep jongens en de allochtone groep jongens

	N	Mean	Std	T	Sign
NL	45	2.55	.46	-.505	.31
Allochtoon	21	2.60	.32		

(N= aantal respondenten; Mean= gemiddelde; Std= standaarddeviatie; T= t-toets voor onafhankelijke steekproeven; sign= significantieniveau; Alpha= .05)

Het significantieniveau is .31. Dit is groter dan .05 en daarom niet significant. Er is geen significant verschil effect aanwezig tussen Nederlandse en allochtone jongens in dit onderzoek.

Tabel 23 Het verschil in motivatie tussen Nederlandse, Marokkaanse en Turkse jongens

	N	Mean	Std	F	Sign.
NL	43	1.54	.37	.807	.23
Marokkaans	9	1.72	.83		
Turks	14	1.67	.46		

(N= aantal respondenten; Mean= gemiddelde; Std= standaarddeviatie; F= variantie; Sign= significantieniveau; Alpha= .05; F= One-Way ANOVA)

Het significantieniveau is .23. Dit is groter dan .05 en dus niet significant. Ook als de groep wordt opgedeeld in Nederlandse jongens, Marokkaanse jongens en Turkse jongens is er geen significant verschil in motivatie gevonden in dit onderzoek.

Tabel 24 Het verschil in effect tussen Nederlandse, Marokkaanse en Turkse jongens

	N	Mean	Std	F	Sign
NL	45	2.55	.46	.443	.32
Marokkaans	10	2.52	.25		
Turks	12	2.67	.34		

(N= aantal respondenten; Mean= gemiddelde; Std= standaarddeviatie; F= One-Way ANOVA; Sign= significantieniveau; Alpha= .05)

Het significantieniveau is .32. Dit is groter dan .05 en dus niet significant. Ook als de groepen worden opgedeeld in een Nederlandse, Turkse en Marokkaanse groep, is er geen significant verschil in effect te constateren in dit onderzoek.

H.8 De discussie

8.1. Samenvatting

In dit onderzoek stonden een aantal vraagstellingen centraal. In hoeverre is na het volgen van de Rots en Water-training sprake van een verandering in de kennis, de attitude, het gedrag en de vaardigheden van de jongens met betrekking tot het onderwerp victimization? In hoeverre is er een onderling verschil te constateren in de motivatie vooraf en de effectiviteit van de training tussen de Nederlandse jongens, de Marokkaanse jongens en de Turkse jongens? De verwachting vooraf was dat het onderzoek een effect zou laten zien in de kennis over het onderwerp victimization en in de attitude van jongens.

Uit dit onderzoek is gebleken dat een aantal kennisitems een significant verschil laat zien voor de hele groep. Dit zijn de items: 'terugschoppen', 'stiekem spelen' en 'geld beloven'. De jongens hebben geleerd dat ze het niet goed is iemand die hen schopt gelijk terug te schoppen, ze hebben geleerd dat ze niet stiekem met iemand mee moeten gaan als ze niet zeker weten of ze het leuk vinden. En ze hebben geleerd dat ze niet zomaar met iemand mee moeten gaan die hen geld belooft.

Als we de hele groep opdeelden in een Nederlandse groep en een allochtone groep jongens dan laat de Nederlandse groep jongens op deze items geen significante verschillen zien. De allochtone groep wel, namelijk op het item 'terugschoppen'.

Er zijn significante verschillen geconstateerd op de variabelen attitude en vaardigheden. Deze verschillen zijn geconstateerd voor de hele groep, als ook apart voor de groep Nederlandse jongens en de groep van allochtone jongens. Het verschil tussen de groepen Nederlandse en allochtone jongens is op de variabele attitude is significant. Er is na het volgen van de training sprake van een negatievere attitude ten opzichte van victimization en de jongens zijn meer bereid anderen te helpen als dat nodig is. De vaardigheden van de jongens zijn ook significant vooruit gegaan. Ze durven sneller hulp te vragen en ze durven sneller te zeggen als ze iets vervelend vinden. Het verschil tussen de groepen Nederlandse jongens en allochtone jongens is niet significant. Op de variabelen motivatie/effect en gedrag zijn geen significante verschillen geconstateerd in dit onderzoek. Er zijn geen significante verschillen gevonden voor een verschil in motivatie of effect tussen de verschillende bevolkingsgroepen. Wat betreft de variabele gedrag is er significant niks veranderd in het gevoel wat kinderen hebben

in een situatie van victimization. De frequentie is niet significant veranderd en hun manier van reageren is niet significant veranderd.

8.2. Discussie

Het significante verschil op de variabele attitude kan voor allochtone jongens mogelijk verklaard worden door het feit dat zij van huis uit andere attitudes hebben meegekregen. Door de training hebben allochtone jongens misschien veel nieuwe dingen gehoord en geleerd en is hun attitude sterk veranderd. Het kan ook zijn dat allochtone jongens zeer openstaan voor de psychofysische werkwijze omdat het gezin waar ze zijn opgegroeid waarschijnlijk niet verbaal-cognitief is ingesteld, maar meer fysiek waardoor ze met een achterstand begonnen aan de training, maar dat ze via de psychofysische werkwijze veel informatie hebben opgenomen en op die manier hun achterstand hebben weggewerkt.

Bij zowel Nederlandse als allochtone jongens zou het significante verschil te verklaren zijn met behulp van het feit dat jongens de informatie goed hebben opgenomen omdat het niet alleen op een cognitieve manier is aangereikt, maar gecombineerd met een fysieke manier. Als ze alleen hadden moeten luisteren naar informatie, dan hadden ze het zeer waarschijnlijk minder goed opgenomen dan wanneer de informatieverstrekking gecombineerd wordt met fysieke/uitdagende oefeningen. Het zit nou eenmaal in de aard van jongens in het algemeen om te bewegen.

Het significante verschil op de variabele vaardigheden is misschien mede te danken aan de psychofysische invalshoek van de Rots en Water-training. Een mogelijke verklaring hiervoor ligt misschien in het gezin waar de jongens vandaan komen. Eerder is genoemd dat allochtone gezinnen en met name Marokkaanse gezinnen in Nederland vaak een lage SES hebben. Uit het onderzoek van Finkelhor (1995) komt naar voren dat kinderen uit lage SES-gezinnen meer profijt hebben van de geleerde vaardigheden. Rispen (1997) weerlegt deze conclusie met zijn onderzoek door te zeggen dat dit op lange termijn nog maar een minimale rol speelt. Maar toch zou de verklaring van Finkelhor in dit onderzoek een rol kunnen spelen. Om hier met zekerheid iets over te kunnen zeggen, zou ook de SES van de jongens onderzocht moeten worden

Op de variabele gedrag is geen significant verschil gevonden. Dit kan komen omdat het gaat om zelfrapportages en kinderen bij zichzelf geen verbetering hebben waargenomen gedurende

de training. Misschien hebben ze bepaalde verbeteringen niet gemeld omdat ze het niet belangrijk genoeg vonden. Het kan zijn dat er in de training niet genoeg aandacht aan is besteed of de instructie is niet goed opgenomen door de jongens. Het kan ook zijn dat de informatie die is aangereikt niet goed is geweest. Dit zou nader onderzocht moeten worden.

De variabele kennis heeft een aantal items met een significant verschil. Voor allochtone jongens zou een verklaring voor dit verschil kunnen zijn dat de ze van huis uit andere normen en waarden hebben meegekregen en daardoor anders op situaties van victimization reageren. Denk vooral aan het aspect 'trots' en 'eer' wat voor vooral Marokkaanse jongens erg belangrijk is. Het item 'terugschoppen' wat bij allochtone jongens een significant verschil laat zien, heeft zeer waarschijnlijk te maken met de aspecten 'trots' en 'eer'. Maar ook het aandeel van de allochtone groep op de significante verschillen bij de items stiekem spelen en geld beloven valt op. Zou dit te maken kunnen hebben met hun opvoeding? Bijvoorbeeld dat allochtone jongens thuis vrijer worden gelaten dan Nederlandse jongens en dat ze veel beslissingen zelf nemen zonder toezicht van ouders. Hierdoor kiezen ze voor wat op dat moment het meest aantrekkelijk is en denken niet na, zoals volwassenen dat doen, over wat er achter zit?

De gevonden verschillen op de variabelen motivatie en effect zijn niet significant. Een verklaring hiervoor kan zijn, dat de motivatie of het effect niks met de afkomst te maken heeft. Een andere verklaring kan zijn dat de meeste jongens sociaalwenselijke antwoorden hebben gegeven en er daardoor geen significante verschillen zijn gevonden.

8.3. Aanbevelingen

Voor een eventueel vervolgonderzoek wil ik een aantal aanbevelingen doen. Dit onderzoek heeft zich beperkt tot zelfrapportages van leerlingen. Het gevaar hiervan is dat de informatie maar van een kant binnenkomt. De resultaten worden nog betrouwbaarder als de informatie van meerdere bronnen komt. Bijvoorbeeld van leerkrachten, ouders en eventueel de Rots en Water-trainer. Dat zou in dit onderzoek te uitgebreid zijn geworden. Overigens hebben Emler en Reicher (1995) laten zien dat zelfrapportage van antisociaal gedrag doorgaans valide resultaten oplevert.

Een andere aanbeveling betreft het instrumentarium. De in dit onderzoek gebruikte vragenlijsten zijn niet specifiek ontworpen voor de Rots en Water-training. Een volgend onderzoek zou zich kunnen richten op het ontwerpen van betrouwbare vragenlijsten toegespitst op de Rots en Water-training. De vragen in de gebruikte vragenlijsten bestonden vaak uit lange zinnen. Veel kinderen vonden de vragenlijsten heel lang. Het zou een aanbeveling zijn om de zinnen korter te maken en minder vragen op een bladzijde te zetten zodat kinderen er minder tegenop zien als ze de vragenlijst voor het eerst bekijken. Vooral veel leerlingen van allochtone afkomst hadden moeite met de hoeveelheid vragen. Misschien zou een volgende vragenlijst moeten worden samengesteld door iemand die veel werkt met allochtone kinderen en precies weet wat het taalniveau van deze kinderen is.

Mijn ervaring in dit onderzoek is dat leerkrachten meer betrokken moeten worden bij het onderzoek zodat ze weten wat het hen oplevert als ze meewerken. Over het algemeen was het zo dat de scholen waar ik de vragenlijsten persoonlijk heb afgenomen, de medewerking van de leerkrachten groter was dan bij de scholen waar ik alleen telefonisch contact heb gehad met de directeur van de school. En de instelling van de leerkracht heeft zijn weerslag op de concentratie van de respondenten.

Men zou gebruik kunnen maken van een controlegroep om te kijken of de resultaten daadwerkelijk toe te schrijven zijn aan de Rots en Water-training of dat er blijkbaar ook nog andere factoren van invloed zijn.

Een aanbeveling voor de mensen die Rots & Water hebben ontworpen, is om de doelstellingen van de training in de toekomst concreter te formuleren. Nu blijven deze doelstellingen heel algemeen en zijn ze moeilijk te onderzoeken. Het is heel moeilijk om een vragenlijst te maken voor de doelstelling: 'jongens bijstaan in hun ontwikkeling naar volwassenheid'.

Een andere aanbeveling is om eens te kijken naar de criteria van Rones & Hoagwood en het Rots & Water-programma volgens die criteria aan de man te brengen om zo de effectiviteit van het programma te vergroten. In de training worden al peers en leerkrachten betrokken. Mijn aanbeveling zou zijn om te kijken of je het Rots & Water-programma zoveel mogelijk kan implementeren in het curriculum van de school. Maak er een terugkerend project van in

plaats van een eenmalig project. Als dat zou kunnen, zou het de effectiviteit van het programma zeer zeker vergroten.

Literatuuropgave

- Adema & Kalverboer (1997) *Nederlandstalige pestinterventieprogramma's*. Tijdschrift voor orthopedagogiek: vol.36, p.447-458
- Berg-Eldering van der L. (1976) *Marokkaanse gezinnen in Nederland*. Alpen a/d Rijn Samsom uitgeverij
- Boulton, M. & Smith, P. (1994) *Bully/victim problems in middle school children: stability self-perceived competence, peer-perception en peer-acceptance*. The british journal of developmental psychology: vol.12 p.315-330
- Boulton, M. en Underwood, K. (1992) *Bully/victim problems among middle school children*. British journal of educational psychology: vol.62, p.73-87
- Boendermaker L. (1995) *Jongeren in justitiële behandelinrichtingen*. Den Haag: Wetenschappelijk onderzoek- en documentatiecentrum
- Cairns, R. & Cairns, B. et al., (1988) *Social networks and aggressive behavior: peer support of peer rejection?* Developmental Psychology vol.24 p.815-823
- Camodeca, M. (2003) *Bullying and victimization at school*. Proefschrift VU faculteit der psychologie en pedagogiek
- Delfos, M. (2001) *Kinderen in ontwikkeling: stoornissen en belemmeringen*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Dodge, K. & Coie, J. et al., (1990) *Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses*. Child development, vol.61 p.1289-1309
- Egan, S. en Perry, D. (1998) *Does low self-regard invite victimization?* Developmental Psychology: vol.34, afl.2, p.299-309
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Cambridge: Massachussets, Blackwell Publishers.
- Eppink, A. (1981) *Kind-zijn in twee culturen: jonge Marokkaanse en Turkse kinderen in Nederland*. Deventer: van Loghum Slaterus
- Finkelhor, D. (1995) *Victimization prevention programs: a national survey of children's exposure and reactions*. Child abuse & Neglect, vol.19 p.129-139
- Finkelhor, D. (1995) *The effectiveness of victimization prevention instruction*. Child abuse & Neglect: vol.19 p.141-153
- Gemert van, F. (1998) *Ieder voor zich, kansen, cultuur en criminaliteit van Marokkaanse jongeren*. Proefschrift Uva
- Hertroys, J & Kersten, W. (1985) *Binken en bangeriken, methodische beïnvloeding van agressief gedrag bij jeugdigen*. Haarlem, uitgeverij de Toorts
- Hodges, E. en Perry, D. (1999) *Personal and Interpersonal Antecedents and Consequences of victimization by peers*. Journal of Personality and Social Psychology, vol.76 p.677-685
- Kimura, D. (1992) *Sex differences in the brain*. Scientific american: september, p.81-87
- Kindlon, D. & Thompson, M. (1999) *Raising Cain: protecting the emotional life of boys*. New York: ballatin books
- Kochenderfer, B. en Ladd, G. (1996) *Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment?* Child development: vol.67 p.1305-1317
- Leseman, P. en Hermans, J. (2002) *vragen van ouders over de opvoeding en ontwikkeling van hun kinderen in drie etnisch-culturele gemeenschappen*. Pedagogisch tijdschrift: vol.24 p.253-275
- Leuw, E. (1997) *Criminaliteit en etnische minderheden: een criminologische analyse*. Den Haag: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum
- Maccoby & Jacklin (1966) *The Psychology of the sex differences*. California: Stanford

- Meer, van der B. (1988) *De zondebok in de klas*. 's-Hertogenbosch: Katholiek pedagogisch centrum Nijmegen.
- Meer van der, M. (1999) *Pesten op school; overzicht van artikelen*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.
- Moir en Jessel (1990) *Het grote verschil tussen man en vrouw, waarom de hersenstructuur mannen en vrouwen zo verschillend maakt*. Ede, Zomer en Keuning Boeken B.V.
- Olweus, D. (1979) *Stability of Aggressive Reaction patterns in males: a review*. Psychological Bulletin: vol 86, afl. 4 p.852-875
- Olweus, D. ((1978) *Agression in the schools: Bullies and Whipping boys*. Washington: Hemisphere
- Pepler & Rubin (1991) *The Development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale New Jersey
- Perry, D. en Kusel, S. en Perry, L. (1988) *Victims of Peer Aggression*. Developmental Psychology .24.6 p.807-814
- Rispens, J. et al., (1997) *Prevention of child sexual abuse victimization : a meta-analysis of school programs*. Child abuse & Neglect: vol.21 p.975-987
- Rones & Hoagwood (2000) *School-bases mental health services*. Clinical child and family psychology review vol.3, afl. 4 p 223-241
- Salmivalli, C. en Kaukiainen, A. en Lagerspetz, K. (2000) *Aggression and sociometric status among peers: do gender and type of aggression matter?* Scandinavian Journal of Psychology vol. 41 p.17-24
- Smit, A & Braat, H. & Jansen, M. (2003) *meer weerbaarheid bij zeeuwse kinderen? evaluatie van het Marietje kesselsproject Zeeland*. Middelburg, Scoop
- Schwartz, D. et al., (1999) *Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: moderators and mediators in the pathways of social risk*. Journal of Abnormal child psychology: vol.27 p.191-201
- Smith, P. (2004) *Bullying: recent developments*. Child and adolescent mental health: vol.9, afl.3, p.98-103
- Sutton, J. en Smith, P. en Swettenham, J. (1999) *Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation?* British journal of developmental psychology vol.17, p.435-450
- Tavecchio, L. (1989) *Sekse-specifieke: socialisering niet alleen nadelig voor meisjes* Jeugd & Samenleving, vol.19 p.276
- Vasta, R. Haith, M. & Miller, S. (1999) *Child Psychology: the modern science*. New York: John Wiley & Sons
- Werdmolder, H. & Meel, P. (1993) *Jeugdige alloctonen en criminaliteit, een vergelijkend onderzoek onder Marokkaanse, Turkse, Surinaamse en Antilliaanse jongeren*. Tijdschrift voor criminologie: vol.35, afl.3, p.252-276
- Ykema, F (2001) *Het Rots en Water perspectief, een psychofysieke training voor jongens*.
- Zlotnik, G. (1993) *Ferme jongens, stoere knapen*. Rotterdam, Donker B.V.

BIJLAGES

Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt

A ALGEMEEN

1 Wanneer ben je geboren?

Vul de dag, de maand en het jaar in, bijvoorbeeld

dag: maand: jaar:

dag:	maand:	jaar:
------	--------	-------

2 In welke groep zit je?

1	groep 6
2	groep 7
3	groep 8

3 Ben je een meisje of een jongen?

1	een meisje
2	een jongen

4 Bij welke groep hoor jij?

1	Nederlanders
2	Marokkanen
3	Turken
4	Surinamers
5	Arubanen of Antillianen
6	een andere groep

5 Welke taal wordt er bij jou thuis meestal gesproken?

1	Nederlands
2	een andere taal
3	Nederlands en een andere taal

B WAT WEET JE?

Op deze bladzijde staan 8 uitspraken. We willen graag van elke uitspraak weten of die volgens jou waar, meestal waar, meestal niet waar, of niet waar is.

- | | | | | | |
|---|--|-------------------------------|---------------------------------------|--|------------------------------------|
| 1 | Als je denkt dat iemand die je niet kent je pijn gaat doen, is het slim om te gaan schreeuwen. | ☐ waar | ☐ meestal waar | ☐ meestal niet waar | ☐ niet waar |
| 2 | Als je zegt dat je iets echt niet leuk vindt maar je lacht er een beetje bij, dan geloven ze je niet. | ☐ waar | ☐ meestal waar | ☐ meestal niet waar | ☐ niet waar |
| 3 | Als een klasgenoot je schopt, mag je gelijk terugschoppen. | ☐ waar | ☐ meestal waar | ☐ meestal niet waar | ☐ niet waar |
| 4 | Als iemand je om je middel vastpakt, kan kietelen helpen om los te komen. | ☐ waar | ☐ meestal waar | ☐ meestal niet waar | ☐ niet waar |
| 5 | Als je ziet dat een klasgenoot je pijn wil doen, moet je gelijk gaan schreeuwen. | ☐ waar | ☐ meestal waar | ☐ meestal niet waar | ☐ niet waar |
| 6 | Als iemand je bij je pols vastpakt en je wilt weggkomen, moet je de ander pijn doen. | ☐ waar | ☐ meestal waar | ☐ meestal niet waar | ☐ niet waar |
| 7 | Als iemand je vastpakt en die is sterker dan jij, kun je beter niets terugdoen. | ☐ waar | ☐ meestal waar | ☐ meestal niet waar | ☐ niet waar |
| 8 | Als een klasgenoot iets bij je doet wat je niet leuk vindt, moet je dat eerst rustig zeggen en daarna pas boos worden. | ☐ waar | ☐ meestal waar | ☐ meestal niet waar | ☐ niet waar |

B WAT KUN JE HET BESTE DOEN?

Op de deze bladzijde staan 4 situaties die je kunnen overkomen. We willen graag weten wat je dan het beste kunt doen, je kunt telkens kiezen uit vier antwoorden.

- 1 Wat kun je het beste doen als de oudere broer van een klasgenoot je geld belooft als je bij hem thuis komt spelen?

1	Alleen meegaan als het een leuke jongen is.
2	Zeggen dat je niet meegaat omdat je al genoeg geld hebt.
3	Zeggen dat je niet kunt omdat je naar je oma moet.
4	Gewoon meegaan, want misschien heb je wel een leuke middag en krijg je nog geld toe ook.

- 2 Wat kun je het beste doen als een volwassene die je al een keer hebt gezien, je een lift naar huis wil geven?

1	Niet meegaan en zeggen dat je liever loopt.
2	Niet meegaan, want je weet niet of hij of zij is te vertrouwen.
3	Gewoon meegaan, want je kent degene en dan is het niet eng meer.
4	Alleen meegaan als hij of zij in je buurt woont, want dan kun je mooi thuis worden afgezet.

- 3 Wat kun je het beste doen als een onbekende aan jou en een klasgenoot vraagt mee te lopen om de weg te wijzen?

1	Uitleggen waar hij of zij naar toe moet, maar zelf niet meelopen.
2	Gewoon meegaan en weglopen als je er bijna bent.
3	Zeggen dat je de omgeving niet goed kent.
4	Gewoon meegaan, want je bent toch met zijn tweeën.

- 4 Wat kun je het beste doen als vrienden je vragen om stiekem ergens te gaan spelen en je weet niet zeker of je dat leuk vindt?

1	Gewoon meegaan, want je kan altijd naar huis als je het niet leuk vindt.
2	Meegaan, want misschien maak je wel iets leuks mee.
3	Vragen of we niet ergens anders kunnen gaan spelen.
4	Een smoes verzinnen om niet mee te hoeven.

C HOE DENK JE HIEROVER?

Op deze en op de volgende bladzijden staan 35 uitspraken. We willen graag van elke uitspraak weten of je het er mee eens bent of niet. Je kunt kiezen uit vier antwoorden: ja!, ik denk het wel, ik denk het niet, en nee!.

1	Ik ben altijd beleefd tegen volwassenen.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
2	Als mijn vrienden iets doen wat niet mag, doe ik daar wel eens aan mee.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
3	Ik vertel wel eens een leugentje.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
4	Ik ben altijd heel aardig voor de juf of meester.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
5	Ik doe altijd direct wat me gevraagd wordt.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
6	Ik drijf wel eens mijn zin door als ik iets heel graag wil.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
7	Ik ben altijd vriendelijk tegen al mijn klasgenoten, ook als ze onaardig doen.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
8	Ik word wel eens ongeduldig als ik lang moet wachten.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
9	Alleen als ik dat wil, mag iemand me aanraken.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
10	Ik geef mijn vriendje of vriendinnetje alleen een zoen als hij of zij dat ook wil.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
11	Ik mag zelf beslissen of ik bij mijn oom of tante op schoot ga zitten.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
12	Als iemand je wil knuffelen, is het raar om dat te weigeren.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
13	Als iemand een arm om je heen slaat, mag je best zeggen dat je dat vervelend vindt.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
14	Alleen als ik dat wil, hoef ik iemand een zoen te geven.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!

- ✓
- | | | | | | |
|----|--|-----|--------------------|---------------------|------|
| 15 | Als je het vervelend vindt dat je op je verjaardag door iedereen wordt gezoend, is het onbeleefd om dat te zeggen. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 16 | Als een volwassene aan je zit, mag je best zeggen dat je dat vervelend vindt. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 17 | Als je opa of oma je een zoen wil geven, is het raar om dat te weigeren. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 18 | Kinderen die worden gepest, komen niet goed voor zichzelf op. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 19 | Kinderen die worden gepest zijn dom. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 20 | Het is laf om mee te doen met het pesten van klasgenoten. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 21 | Als kinderen worden gepest, is dat bijna altijd hun eigen schuld. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 22 | Het is stoer om te pesten. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 23 | Schelden is niet erg, want schelden doet geen pijn | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 24 | Als je meedoet met anderen, is dat niet zo erg als wanneer je zelf iemand pest. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 25 | Alleen rare kinderen worden gepest. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 26 | Wie meedoet met het pesten van een klasgenoot, is een meeloper. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 27 | Ik vind het fijn als anderen hun problemen tegen mij vertellen. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 28 | Ik weet meestal wel hoe ik iemand die een probleem heeft, kan helpen. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |
| 29 | Als er problemen zijn, moet je elkaar helpen. | ja! | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee! |

30 Ik vind het vervelend om vrienden te helpen die een verdrietig probleem hebben.

ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
-----	--------------------	---------------------	------

31 Als mijn beste vriend of vriendin me iets verdrietig vertelt, ga ik vlug over iets anders praten.

ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
-----	--------------------	---------------------	------

32 Als klasgenoten een probleem hebben, help ik ze graag.

ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
-----	--------------------	---------------------	------

33 Ik vind het vervelend als een klasgenoot me een probleem vertelt, en vraagt of ik wil helpen.

ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
-----	--------------------	---------------------	------

34 Ik help graag klasgenoten met het oplossen van vervelende problemen.

ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
-----	--------------------	---------------------	------

35 Iedereen moet zijn eigen problemen oplossen

ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
-----	--------------------	---------------------	------

D DURF JE DIT? KUN JE DIT?

Op deze en op de volgende bladzijde staan 22 uitspraken. Wij willen graag van elke uitspraak weten of de uitspraak bij jou past. Durf of kan jij datgene wat in de uitspraak staat. Je kunt kiezen uit vier antwoorden: ja zeker, ik denk het wel, ik denk het niet, of nee zeker niet.

- | | | | | |
|---|-------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| 1 Als er iets vervelends is gebeurd, vind ik het moeilijk om om hulp te vragen. | <div>ja
zeker</div> | <div>ik denk
het wel</div> | <div>ik denk
het niet</div> | <div>nee zeker
niet</div> |
| 2 Ik durf geheimen die me een naar gevoel geven, aan een volwassene te vertellen die ik vertrouw. | <div>ja
zeker</div> | <div>ik denk
het wel</div> | <div>ik denk
het niet</div> | <div>nee zeker
niet</div> |
| 3 Als ik een vervelend probleem heb, durf ik hulp van klasgenoten te vragen. | <div>ja
zeker</div> | <div>ik denk
het wel</div> | <div>ik denk
het niet</div> | <div>nee zeker
niet</div> |
| 4 Als er iets vervelends is gebeurd, durf ik dat tegen de juf of meester te vertellen. | <div>ja
zeker</div> | <div>ik denk
het wel</div> | <div>ik denk
het niet</div> | <div>nee zeker
niet</div> |
| 5 Ik vind het eng om een kamer binnen te gaan waar veel mensen zijn. | <div>ja
zeker</div> | <div>ik denk
het wel</div> | <div>ik denk
het niet</div> | <div>nee zeker
niet</div> |
| 6 Als ik zie dat iemand wordt lastiggevalen, durf ik om hulp te roepen. | <div>ja
zeker</div> | <div>ik denk
het wel</div> | <div>ik denk
het niet</div> | <div>nee zeker
niet</div> |
| 7 Als ik wordt uitgescholden, ga ik huilen. | <div>ja
zeker</div> | <div>ik denk
het wel</div> | <div>ik denk
het niet</div> | <div>nee zeker
niet</div> |
| 8 Als een klasgenoot me wil slaan, durf ik te zeggen dat hij dat niet mag doen. | <div>ja
zeker</div> | <div>ik denk
het wel</div> | <div>ik denk
het niet</div> | <div>nee zeker
niet</div> |

9	Ik durf de juf of meester te roepen als ik zie dat een klasgenoot op het schoolplein in elkaar wordt geslagen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
10	Als klasgenoten me pesten, durf ik dat tegen de juf of meester te vertellen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
11	Als iemand die ik niet ken me iets vraagt, word ik verlegen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
12	In de klas durf ik te zeggen wat ik denk.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
13	Ik vind het vervelend om voor de klas te komen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
14	Als ik iets vervelend vind, durf ik dat te zeggen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
15	Als een tante of oom me een zoen wil geven en ik wil dat niet, durf ik dat te zeggen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
16	Als mijn vriendje of vriendinnetje me wil knuffelen en ik wil dat niet, durf ik dat te zeggen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
17	Als mijn moeder of vader boos op me is om iets dat ik niet heb gedaan, durf ik dat te zeggen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
18	Als ik met andere kinderen wil meespelen, durf ik dat te vragen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
19	Ik ben bang voor kinderen die groter zijn dan ik.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
20	Als een klasgenoot me als eerste slaat, durf ik terug te slaan.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
21	Als andere kinderen met me willen vechten, durf ik te zeggen dat ik dat niet wil.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
22	Als iemand me vastpakt en ik zeg dat ik iets ga doen om los te komen, durf ik dat ook te doen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet

E Is dit je overkomen?

1. Ben je in de afgelopen weken door andere kinderen:

Uitgescholden	☐ Ja	☐ Nee
Geslagen of geschopt	☐ Ja	☐ Nee
Gepest	☐ Ja	☐ Nee

Heb je ☐ Ja geantwoord bij een van de drie hierboven, beantwoordt dan nu hieronder de vragen bij 2. Heb je overal ☐ Nee geantwoord, dan ben je nu klaar en mag je alles inleveren.

2. Hoe voelde je je toen je werd uitgescholden, geslagen/geschopt of gepest?

Bang	☐ Ja	☐ Nee
Boos	☐ Ja	☐ Nee
Schuldig	☐ Ja	☐ Nee
Verdrietig	☐ Ja	☐ Nee
In de war	☐ Ja	☐ Nee

Anders

3 Wat deed je toen je werd uitgescholden, geschopt/geslagen of gepest werd?

Ik heb gewacht tot ze stopten

Ik heb een grapje gemaakt

Ik ben weggelopen

Ik heb om hulp geroepen

Ik ben gaan slaan en schoppen

Ik ben boos geworden

Ik ben terug gaan schelden

Ik heb rustig gezegd dat ze moesten ophouden

Ik ben gaan schreeuwen

Ik ben gaan huilen

Anders

4. Hielden ze op toen jij die dingen deed?

- ☐ 1 Ja, meteen
- ☐ 2 Ja, maar pas na een tijdje
- ☐ 3 Nee, ze gingen door
- ☐ 4 Nee, het werd erger

5. Wat vind je van wat jezelf deed toen je dit overkwam? Omcirkel iedere keer JA of NEE.

Stom	☐ Ja	☐ Nee
Flink	☐ Ja	☐ Nee
Laf	☐ Ja	☐ Nee
Slim	☐ Ja	☐ Nee
Trots	☐ Ja	☐ Nee

Anders

F Hoe denk je hierover?

Op deze bladzijde staan 9 uitspraken. We willen graag van elke uitspraak weten of je het ermee eens bent of niet. Je kunt kiezen uit vier antwoorden: Ja!, een beetje, niet echt, en Nee!

- | | | | | |
|--|------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| 1. Heb je er zelf voor gekozen om de Rots en Watertraining te volgen? | ☐ Ja! | ☐ een beetje | ☐ niet echt | ☐ Nee! |
| 2. Weet je waar de training over gaat? | ☐ Ja! | ☐ een beetje | ☐ niet echt | ☐ Nee! |
| 3. Lijkt zo'n training jou nuttig? | ☐ Ja! | ☐ een beetje | ☐ niet echt | ☐ Nee! |
| 4. Vind je zo'n training nodig voor jezelf? | ☐ Ja! | ☐ een beetje | ☐ niet echt | ☐ Nee! |
| 5. Hoop je dat je veel gaat leren over hoe je jezelf kunt verdedigen met woorden? | ☐ Ja! | ☐ een beetje | ☐ niet echt | ☐ Nee! |
| 6. Wil je je gedrag veranderen met behulp van deze training? | ☐ Ja! | ☐ een beetje | ☐ niet echt | ☐ Nee! |
| 7. Vind jij het lastig om er over te praten als Je gepest, uitgescholden of aangevallen wordt? | ☐ Ja! | ☐ een beetje | ☐ niet echt | ☐ Nee! |
| 8. Denk jij dat je tijdens de Rots en Watertraining over moeilijke onderwerpen leert praten? | ☐ Ja! | ☐ een beetje | ☐ niet echt | ☐ Nee! |
| 9. Denk je dat je na de training beter voor jezelf kunt opkomen? | ☐ Ja! | ☐ een beetje | ☐ niet echt | ☐ Nee! |
| 10. Denk je dat je door de training beter gaat begrijpen hoe mensen problemen oplossen? | ☐ Ja! | ☐ een beetje | ☐ niet echt | ☐ Nee! |
| 11. Denk je dat je gaat leren hoe je jezelf met je lichaam kunt verdedigen als je wordt aangevallen? | ☐ Ja! | ☐ een beetje | ☐ niet echt | ☐ Nee! |
| 12. Denk je dat je de geleerde dingen ook thuis en op school kan gebruiken? | ☐ Ja! | ☐ een beetje | ☐ niet echt | ☐ Nee! |

F In hoeverre gelden de volgende uitspraken voor jou

Door de lessen heb ik meer zelfvertrouwen gekregen ☐ ja! ☐ een beetje ☐ Nee!

Door de lessen durf ik sneller te zeggen als ik iets onprettig vind ☐ ja! ☐ een beetje ☐ Nee!

Door de lessen denk dat ik vaker andere kinderen zal helpen die bang zijn ☐ ja! ☐ een beetje ☐ Nee!

Door de lessen weet ik beter wat ik moet doen als ik lastiggevalen wordt ☐ ja! ☐ een beetje ☐ Nee!

Door de lessen zal ik minder snel andere kinderen Pesten ☐ ja! ☐ een beetje ☐ Nee!

Bijlage 2

Instructie leerkracht

Beste leerkracht,

Hierbij de informatie behorende bij de vragenlijsten die jullie gaan afnemen bij de **jongens** die deelnemen aan de rots en watertraining (kom op voor jezelf).

De vragenlijst bestaat uit 8 bladzijden (tot en met deel E1) en voor sommige kinderen uit 10 bladzijden (tot en met deel E5). Dat ligt eraan wat ze bij E1 invullen. Als ze daar overal NEE hebben geantwoord, dan zijn ze klaar en hoeven ze de laatste bladzijden niet in te vullen.

Van te voren vertellen dat ze het voor zichzelf moeten invullen. GEEN OVERLEG. Het is niet voor een cijfer, dus ze hoeven niet zenuwachtig te zijn, maar ze moeten het wel serieus invullen.

De antwoorden bestaan uit vakjes. Ze mogen bij het juiste antwoord het vakje inkleuren of een kruis zetten als het maar duidelijk is welk antwoord wordt bedoeld. Als ze per ongeluk een fout hebben gemaakt, dan zetten ze een pijltje naar het juiste antwoord.

Bovenaan moeten ze hun geboortedatum invullen, NIET de dag waarop ze de lijsten invullen.

HEEL HARTELIJK BEDANKT VOOR DE MEDEWERKING!!!!!!!!!!!!

Met vriendelijke groet,

Jolanda Clemens

Bijlage 3

Ouderbrief

Beste ouder(s)/verzorger(s),

Hierbij wil ik jullie toestemming vragen voor het volgende:

Jou/jullie kind neemt deel aan de Rots en Water-training de komende weken. Ik schrijf hier mijn scriptie over en wil graag weten wat het effect is van deze training. Daarom wil ik aan de kinderen die deelnemen aan de training 2 vragenlijsten afnemen. Eentje vooraf aan de training en eentje na afloop van de training. De antwoorden van de twee lijsten vergelijk ik met elkaar om te kijken of er effecten zijn opgetreden, of ze bijvoorbeeld anders over onderwerpen zijn gaan denken. De vragen gaan over verschillende onderwerpen en situaties.

- Voorbeeldvraag 1: als een kind gepest wordt, is dat zijn eigen schuld. (Ja, een beetje, niet echt, Nee)
- Voorbeeldvraag 2: als een vriendje/vriendinnetje iets vraagt wat ik niet wil, vind ik het moeilijk om nee te zeggen (Ja, een beetje, niet echt, Nee)
- Voorbeeldvraag 3: ik ben altijd beleefd tegen de juf/meester. (ja, soms, meestal niet, nooit)

De kinderen hoeven hun naam niet boven de vragenlijst te zetten. Alles is anoniem. De kinderen krijgen van elkaar de antwoorden niet te zien en de leerkracht ook niet. Er wordt zeer vertrouwelijk met de gegevens omgegaan.

Ik geef wel/niet (doorstrepen wat niet van toepassing is) toestemming voor het invullen van de vragenlijsten.

Alvast bedankt!

Met vriendelijke groet,

Jolanda Clemens